



UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI – UNIVATES

CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

MESTRADO EM ENSINO

**A INTEGRAÇÃO CURRICULAR
NO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
CALISTO LOBO – FLORIANO/PIAUI**

Glauce Barros Santos

Lajeado/RS, dezembro de 2018

Glauce Barros Santos

**A INTEGRAÇÃO CURRICULAR
NO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
CALISTOLOBO – FLORIANO/PIAUÍ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari – Univates, como parte da exigência para a obtenção do título de Mestre em Ensino, na área de concentração em Formação de Professores, Currículo e Avaliação.

Orientadora: Profa. Dra. Eniz Conceição Oliveira

Lajeado/RS, dezembro de 2018

Glauce Barros Santos

**A INTEGRAÇÃO CURRICULAR
NO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
CALISTO LOBO– FLORIANO/PIAUÍ**

A Banca examinadora abaixo aprova a Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari – Univates, como parte da exigência para a obtenção do título de Mestre em Ensino, na área de concentração em Formação de Professores, Currículo e Avaliação:

Profa. Dra. Eniz Conceição Oliveira – Orientadora
Universidade do Vale do Taquari – Univates

Profa. Dra. Andreia Modrzejewski Zucolotto
Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Sul – IFRS

Prof. Dr. José Claudio Del Pino
Universidade do Vale do Taquari – Univates

Profa. Dra. Márcia Jussara Hepp Rehfeldt
Universidade do Vale do Taquari – Univates

Lajeado/RS, 14 de dezembro de 2018

*Dedico este trabalho ao meu esposo **Silvino** e a meu filho **Flávio Silvino**, pelo amor, apoio e incentivo em todos os momentos, nas minhas escolhas e decisões.*

*Aos meus **pais**, que sempre me mostraram que por meio do estudo poderemos transformar o mundo e a nós mesmos.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, a ele toda honra e toda glória: “Apresente teus planos ao Senhor e eles darão certo” (Provérbios 16.3).

Agradeço à Universidade do Vale do Taquari – Univates, pela oportunidade, por ser uma instituição de qualidade, acolhedora e sempre se preocupar com o bem-estar dos alunos.

Agradeço à minha orientadora, Prof^a Dra.Eniz Conceição Oliveira, pela paciência, incentivo, pelo sorriso e abraços quando nos encontrávamos; uma verdadeira mãe, pelos seus cuidados para com todos à sua volta, com seu coração maravilhoso. Quero que saiba que suas orientações foram determinantes para o desenvolvimento e conclusão deste trabalho. Muito obrigada! Deus te abençoe grandemente!

Agradeço ao diretor do Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo, Prof. Joilson Silva Costa, pela amizade e confiança em mim depositada.

Agradeço à minha amiga Elânia Moura Rocha, que desde o início me incentivou e sempre esteve ao meu lado; nossas conversas e trocas de experiências foram essenciais para a elaboração da Dissertação.

Agradeço ao meu amigo Ailton da Rocha Mota, pela sua disponibilidade, sua ajuda em todos os momentos. Muito obrigada, que Deus possa abençoá-lo grandemente e que você possa realizar todos os desejos de seu coração.

Agradeço aos meus amigos do Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo, pela disponibilidade, generosidade, confiança e ajuda em responder às perguntas para a elaboração deste trabalho. Sem vocês este estudo não teria o mesmo significado. Deus os proteja!

Agradeço aos Profs. Dr. José Cláudio Del Pino e Dra. Andreia Modrzejewski Zucolotto, por terem aceito fazer parte da minha banca num momento tão importante do Mestrado, pelas sugestões e contribuições para a elaboração desta Dissertação; meu respeito e admiração.

Agradeço aos meus colegas de Mestrado pela amizade, conversas, trocas de experiências e vivências; vocês tornaram meus dias felizes!

Agradeço à minha amiga Patrícia Frazoni; já dizia Enéas Leite: “Uma grande amizade fica em nosso coração para sempre, apesar da distância e da constante ausência, pois a verdadeira amizade não é construída, é reconhecida”. Obrigada pela amizade, ajuda, parceria e confiança! Só tenho a dizer muito obrigada! Que Deus te abençoe.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino, vocês foram essenciais para minha formação.

“A finalidade da educação não deve ser a formação ‘para’; seja ‘para o mercado’ ou ‘para a vida’. É a formação pelo trabalho e pela vida”(RAMOS,2008, p.28).

RESUMO

O currículo escolar é entendido de diversas maneiras, em virtude das constantes mudanças ao longo da história, como também em suas diferentes teorias que se fazem como verdades em um determinado tempo. Assim, esta dissertação tem por objetivo geral analisar o processo de construção de um currículo integrado e os desafios encontrados pelos professores e gestores no que concerne à proposta de implementação da integração curricular do eixo tecnológico do Curso de Gestão e Negócios no Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo, da cidade de Floriano/Piauí. Trata-se de pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória, que usou técnica documental, bibliográfica e estudo de caso, sendo que para a análise de dados foi utilizada a análise textual discursiva. Assim, os capítulos desenvolveram o relato histórico da educação profissional, a identificação da organização curricular da Escola pesquisada, compreendendo de que maneira se dá a formação promovida pelo Programa Chão da Escola dessa Instituição de Ensino, bem como avaliação dos resultados do desdobramento prático da proposta de integração curricular. Como resultado da pesquisa verificou-se que professores e gestores encontram desafios quanto à aplicabilidade e efetivação de um currículo integrado na escola, em virtude de organização curricular centrada apenas nas aulas, bem como a disposição de carga horária ser insuficiente para a integração das disciplinas, além da forma como o planejamento é desenvolvido na escola dificultando a efetivação de um currículo integrado, pois é feito de modo individualizado, não participativo e não integrado. A formação continuada dos professores também aparece como um dos elementos que devem ser superados em relação ao fortalecimento de um trabalho integrador na escola pesquisada. Conclui-se que, para uma melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, se faz necessária a participação dos professores com os formadores da formação continuada, pois os docentes conhecem a realidade e o contexto social onde eles próprios e os alunos estão inseridos, podendo contribuir de forma efetiva nas discussões e trocas de experiências, aperfeiçoando ainda mais sua prática docente, como também sua percepção crítica e autonomia de suas ações.

Palavras-chave: Ensino Técnico de Nível Médio. Integração Curricular. Identidade Escolar.

ABSTRACT

The scholar curriculum is understood in many different ways because of its changes during its story, but as well because of its different theories that are produced as truths during certain period of time. Thereby, this dissertation aims to, as a general objective, analyze the construction of an integrated curriculum and the challenges experienced by the teachers and the managers in relation to the implementation proposal of the curriculum integration from de axes of the Management and Business Course in the State Center of Professional Education Calisto Lobo, from Floriano/Piauí. It is a qualitative research, descriptive and exploratory, that resorted documental and bibliographic technic, as well as a case study and, for the analysis of data, the discursive textual analysis was used. Thus, the chapters developed the historical account of the professional education, the identification of the curricular organization of the studied School, understanding how the training promoted by the Ground Program of this Education Institute is given, as well as an evaluation of the practical results of the curriculum integration proposal deployment. As a result of the research, it was verified that teachers and managers encounter challenges regarding the applicability and effectiveness of an integrated curriculum in the school, due to curricular organization centered only in the classes, as well as the disposition of working hours, that are seen as insufficient for the integration of the disciplines, in addition to the way in which the planning is developed in the school, making it difficult to carry out an integrated curriculum, since it is done in an individualized, non-participative and non-integrated way. Continuing teacher education also appears as one of the elements that must be overcome in relation to the strengthening of integrative work in the researched school. It is concluded that, in order to improve the quality of teaching and learning, it is necessary the participation of the teachers with the trainers of the continuous formation, since the teachers know the reality and the social context where they themselves and the students are inserted, being able to contribute effectively to the discussions and exchanges of experiences, further improving their teaching practice, as well as their critical perception and autonomy of their actions.

Keywords: Secondary Technical Education. Curricular Integration. School Identity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Fachada do Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo -----	40
Figura 2-Demonstrativo de Funcionamento da Formação -----	48
Figura 3-Esquema de Questionário proposto por Malhotra-----	56
Figura 4-Ciclo da Análise Textual Discursiva-----	58
Figura 5-Categorizações das Unidades de Significados-----	61

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-Demonstrativo de professores da base comum e suas respectivas disciplinas -----	41
Quadro 2-Demonstrativo de professores específicos e seus respectivos eixos tecnológicos--	41
Quadro 3-Temáticas da formação “chão da escola” no ano de 2018 -----	50
Quadro 4-Demonstrativo dos objetivos, sujeitos e coletas de dados -----	55
Quadro5- Unidades de análises, a partir da análise textual discursiva -----	61
Quadro 6- Matriz Curricular do Curso Técnico de Nível Médio em Administração-----	79
Quadro7-Matriz Curricular do Curso Técnico de Nível Médio em Serviços Jurídicos-----	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Apoio Educacional Especializado

ATD – Análise Textual Discursiva

CEEP – Centro Estadual de Educação Profissional

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNGEB – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

GRE – Gerência Regional de Educação

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IEAF – Instituto Educacional Antonino Freire

MEC – Ministério da Educação

PEP/PI – Plano Estadual de Reordenamento da Educação Profissional do Piauí

PNE – Plano Nacional de Educação

PREMEM – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio

PREMEN – Programa de Melhoria e Expansão de Ensino

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

SAEPI – Sistema de Avaliação da Educação do Piauí

SEDUC/PI – Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Piauí

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 CAMINHOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AO LONGO DA HISTÓRIA	17
2.1 Trajetória histórica da Educação Profissional no Brasil	17
2.2 Educação Profissional Técnica de Nível Médio	22
2.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio	23
2.4 A visão do trabalho como princípio educativo na educação profissional.....	25
2.4.1 A relação do trabalho, ciência, tecnologia e cultura e ensino médio integrado ao técnico	26
2.4.2 O dualismo presente entre o ensino médio e o ensino profissional	27
2.4.3 Integração curricular no ensino médio integrado ao técnico	30
3 CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CALISTO LOBO	37
3.1 Parte histórica do Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo	37
3.2 Contexto atual do Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo	39
3.3 Organização Curricular dos Planos de Cursos do eixo de gestão e negócios.....	42
4 FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROGRAMA "CHÃO DA ESCOLA" NO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CALISTO LOBO	46
4.1 Programa "Chão da Escola"	46
5 DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA	51
5.1 Procedimentos metodológicos.....	51
5.2 Local da pesquisa, participantes da pesquisa e coleta de dados	54
5.3 Técnica de análise dos dados	57
6 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	60
6.1 Categorização das unidades de significados.....	61
6.1.1 Organização curricular e possíveis mudanças para significação de conteúdos	62
6.1.2 A importância do planejamento participativo e integrado.....	67
6.1.3 Ações integradoras e interdisciplinares para contextualizar as disciplinas	71
6.1.4 Formação continuada dos professores e atualização profissional para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem	82
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS	95
APÊNDICES	106

1 INTRODUÇÃO

As discussões acerca do currículo estão presentes nas escolas cotidianamente, pois este envolve todos os aspectos escolares, como a formação dos professores, a interação e socialização dos conhecimentos e saberes. A busca por entender o que deve estar presente no currículo e o que deve ser ensinado envolve vários aspectos, pois o currículo não é algo estático e sistemático, já que abrange participação, envolvimento e construção de todos aqueles que estão no processo educacional, sendo esses conhecimentos produzidos e construídos a partir de novas práticas e significações em um determinado espaço em seu contexto histórico e social.

O currículo é entendido de diversas maneiras, em virtude das constantes mudanças ao longo da história, como também em suas diversas teorias que se fazem como verdades em um determinado tempo. Os aspectos sociais e políticos também têm influência para que esse pensamento de construção de currículo se faça presente nos dias atuais.

Assim, esta dissertação tem como tema a integração curricular no Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo, na cidade de Floriano, Estado do Piauí. O trabalho abordará o processo de construção de um currículo integrado nesta referida escola, bem como os desafios encontrados pelos professores e gestores no que tange à implementação da efetivação da integração curricular na instituição de ensino.

A proposta de um currículo de Ensino Médio de nível técnico surge como forma de superar os desafios da dualidade entre ensino propedêutico e ensino profissional, em que este ensino deve ser trabalhado de forma que os alunos não apenas possam adquirir conhecimentos tendo uma visão de preparação e visão técnica e de aquisição de saberes de forma sistemática, única e padronizada para um determinado fim, mas também que possam adquirir conhecimentos de forma integrada com os mais diversos saberes, interagindo de maneira crítica, reflexiva e transformadora na sociedade.

Nesse sentido, entender o processo de construção do currículo e compreender a efetivação de um currículo diversificado e integrado aos diversos campos do saber é de suma importância, pois nesse processo de construção de novos saberes fazem-se necessárias novas formas de ensinar e aprender, para que, assim, o educando possa se desenvolver em seu sentido pleno, deixando-se de lado a visão de um conhecimento único e uniformizado, passando-se a adquirir conhecimentos diversificados e amplos, contribuindo, desse modo, para a formação dos sujeitos em sua plenitude, e não de forma única e mecanizada.

O interesse em pesquisar sobre a integração curricular surgiu no ano de 2013, quando esta mestrandia assumiu a coordenação pedagógica no Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo. Nas reuniões de planejamento, ouvia atentamente as narrativas dos professores quanto aos seus questionamentos e suas dúvidas relativas ao currículo integrado, quando indagavam como deveriam trabalhar os conteúdos em sala de aula, se tinham de desenvolver atividades voltadas para a preparação dos alunos para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Vestibulares ou conteúdos alinhados para a preparação dos alunos nos respectivos cursos ofertados pela escola, dentre outras perguntas.

As reflexões e discussões pautadas em torno de o Ensino Médio ser integrado ao Ensino Técnico criaram no ambiente escolar vários questionamentos e preocupações por parte da coordenação e professores da instituição, pois, de certa forma, diante dos relatos, os professores não tinham recebido capacitação específica para trabalhar com essa modalidade de ensino, haja vista que a escola tinha deixado de ofertar o Ensino Médio regular, passando a ser ofertado o Ensino Médio de nível técnico.

As sucessivas transformações fizeram com que os profissionais da educação desta escola, dentre eles docentes, gestores e coordenadores, apresentassem dúvidas, inquietações e angústias quanto ao desenvolvimento dos trabalhos e o redirecionamento dos currículos para esta nova proposta de ensino. Ciavatta (2012) comenta que as constantes reformas do Ensino Médio e Profissional trouxeram consequências para a identificação das escolas, pois nesse processo elas tiveram de se submeter às mudanças sem terem o direito de se oporem; dessa forma, suas identidades foram suprimidas por um plano não elaborado por elas, mas por meios externos.

Nesse contexto, o Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo vem buscando encontrar sua identidade perdida ao longo dos anos, devido às constantes mudanças ocorridas

nessa instituição de ensino, pois vivenciou essas modificações, sem ter o direito de manifestar-se em relação às decisões tomadas externamente.

Essas mudanças não foram aceitas de forma positiva pelos docentes, gerando sempre discussões e indagações acerca dos currículos integrados. Nos momentos de planejamentos encontravam dificuldades de ajustes, sendo que os embates de ideias eram constantes, pois cada um se posicionava de forma diferente: uns ainda atrelados ao Ensino Médio regular, relatando que os conteúdos a serem ministrados deveriam ser de acordo com a proposta curricular do Ensino Médio; outros afirmando que os conteúdos deveriam ser articulados com as bases específicas, e alguns professores não se posicionavam quanto às discussões abordadas. Nesse sentido, sem chegar a um ponto em comum, os professores trabalhavam de maneira isolada, com planejamentos voltados para suas disciplinas, cada qual ministrando suas aulas da forma como achavam e compreendiam a respeito dos currículos voltados para o Ensino Médio de nível técnico.

O Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo oferta três eixos tecnológicos descritos no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, cujo documento disponibiliza a oferta dos cursos de educação profissional técnica de nível médio, com o intuito de conduzir as unidades escolares, estudantes e comunidade em geral, auxiliando no planejamento dos referidos cursos disponibilizados no Catálogo. Os eixos tecnológicos com seus respectivos cursos ofertados na Escola estão dispostos da seguinte forma:

- a) o eixo tecnológico de Ambiente e Saúde dos Cursos Técnicos em Análises Clínicas, em Enfermagem, em Farmácia, em Saúde Bucal;
- b) o eixo tecnológico em Gestão e Negócios dos Cursos Técnicos em Administração e em Serviços Jurídicos;
- c) o eixo tecnológico em Informação e Comunicação dos Cursos Técnicos em Informática, em Manutenção e em Suporte em Informática.

O contato com essas discussões suscitou o desejo de aprofundar os estudos acerca do currículo integrado, bem como a sua efetivação na escola, propiciando, assim, o fortalecimento da comunidade escolar e a afirmação de sua identidade. Sabendo que a escola oferta vários cursos em seus diferentes eixos, como ponto de partida para a investigação foi escolhido por afinidade um eixo tecnológico levando-se em conta os seguintes problemas de pesquisa: como é estabelecida a prática do currículo integrado no eixo tecnológico de Gestão e Negócios? Quais

são os desafios encontrados pelos professores e gestores quanto à efetivação da integração curricular no Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo?

Entende-se que a análise dessa problematização poderá auxiliar não apenas para compreender quais os desafios que as escolas de Ensino Médio integrado enfrentam quanto à integração curricular, mas também para poder fortalecer a identidade da escola, contribuindo, assim, para o fortalecimento da comunidade escolar do Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo.

Nesse sentido, o objetivo geral da dissertação será analisar a implementação de uma proposta de integração curricular do eixo tecnológico do Curso de Gestão e Negócios do Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo, relatando o histórico da educação profissional, identificando a organização curricular da Escola pesquisada, compreendendo de que maneira se dá a formação promovida pelo Programa “Chão da Escola” dessa Instituição de Ensino, bem como avaliando os resultados do desdobramento prático da proposta de integração curricular.

Desse modo, o primeiro capítulo do desenvolvimento relatará os caminhos da educação profissional ao longo da história, traçando de maneira breve a trajetória da educação profissional no Brasil no decorrer dos anos, os conhecimentos acerca da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a visão do trabalho como princípio educativo e sua relação inseparável com o trabalho, ciência, tecnologia e cultura no Ensino Médio integrado ao técnico, sobre o dualismo presente entre o Ensino Médio e o Ensino Profissional e as possíveis formas de realizar a integração curricular entre esses dois níveis de ensino.

O capítulo seguinte descreverá informações acerca do Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo, dando ênfase à sua história, seu contexto atual e organização curricular dos cursos do eixo de gestão e negócios dispostos no Plano dos Cursos Técnicos de Nível Médio em Administração e em Serviços Jurídicos da referida instituição de ensino.

O terceiro capítulo do desenvolvimento identificará aspectos sobre a formação continuada dos professores promovida pelo Programa “Chão da Escola”, relatando o objetivo do programa, como também a sua forma de funcionamento e organização.

Na sequência, será apresentado o delineamento metodológico do estudo, como os procedimentos metodológicos envolvendo os tipos de pesquisa e os instrumentais técnicos, bem como descritos os participantes da pesquisa prática, a coleta e a análise dos dados.

Por fim, o último capítulo do desenvolvimento apresentará os resultados da pesquisa prática obtida por meio do processo de análise textual discursiva, o qual se configura em quatro categorias de análise, finalizando-se o processo com quatro metatextos.

Nesse sentido, espera-se suscitar pontos de partida para possíveis contribuições para o fortalecimento da identidade da escola, como também sugerir e consolidar um trabalho curricular de forma integrada nas escolas de ensino técnico de nível médio.

2 CAMINHOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AO LONGO DA HISTÓRIA

Falar do contexto da educação profissional no país é relevante, para melhor se entenderem as marcas, mudanças e transformações pelas quais ela passou ao longo do tempo, como também para compreender o ensino médio integrado ao técnico quanto aos seus princípios, as dificuldades que permeiam quanto às integrações curriculares dessa modalidade de ensino em seu contexto atual.

Assim, será objetivo deste capítulo relatar sobre a trajetória da educação profissional no Brasil, conhecendo um pouco sobre o que consiste a educação profissional técnica de nível médio, suas diretrizes curriculares, bem como entender o trabalho como princípio educativo na educação profissional, as relações do trabalho, ciência, tecnologia e cultura e ensino médio integrado, percebendo as nuances presentes quanto às separações entre as bases comuns e específicas da educação profissional e suas correlações para a efetivação de uma integração curricular na educação profissional técnica de nível médio.

2.1 Trajetória histórica da educação profissional no Brasil

Para começar a traçar um breve histórico da educação profissional no Brasil, é necessário entender que até o século XIX não existia aqui nenhuma proposta de ensino, pois prevalecia uma educação prévia dirigida para as elites e sua formação para futuros dirigentes. Segundo relato do Parecer do CNE/CEB nº 16/1999, a educação profissional teve seu primeiro rumo no ano de 1809, com a criação do “Colégio de fábricas”, pelo Decreto assinado por João VI, sendo que em 1816 criou-se a “Escola de Belas Artes”, no intuito de articular o ensino de ciências e os conhecimentos de desenhos aos serviços mecânicos. Em 1861, pelo Decreto Real, criou-se

o “Instituto Comercial do Rio de Janeiro”, no qual os ingressantes tinham a oportunidade de ocupar as vagas em cargos públicos nas Secretarias do Estado (BRASIL, 1999).

A partir do século XIX, a educação profissional teve caráter assistencialista, com o objetivo de amparar os órfãos e as pessoas que não tinham condições financeiras, surgindo, assim, várias instituições privadas com propostas de ensinar as letras e alguns ofícios de tipografia, carpintaria, tornearia, dentre outros (ESCOTT; MORAES, 2012).

No governo de Nilo Peçanha, por meio do Decreto 7.566/1909, criaram-se as Escolas de Aprendizes e Artífices, de nível primário e gratuito, no intuito de habilitar a população desfavorecida no que tange aos conhecimentos técnicos e intelectuais, para fazer com que as pessoas carentes daquela época adquirissem aptidões para o trabalho, contribuindo, dessa forma, para que essa população não entrasse no mundo da criminalidade e do ócio ignorante, efetivando o compromisso do governo em colaborar na formação da sociedade para o serviço da nação brasileira, conforme explica o preâmbulo dessa regra (BRASIL, 1909).

Nesse sentido, percebe-se que a educação profissional no Brasil tinha como característica preparar a população para o trabalho, fazendo com que os indivíduos adquirissem conhecimentos práticos e técnicos, servindo como um meio assistencialista, acreditando-se que à medida que aprendessem alguns ofícios eles estavam resguardados de atos criminosos como também livres da ociosidade.

Com o advento da industrialização nos anos de 1930 no Brasil, o governo preocupava-se em ofertar cursos industriais para que pudesse ter pessoal qualificado para trabalhar no setor produtivo vigente à época, segundo Cunha (2000), para quem a preocupação do dito “Estado Novo” era com a qualificação para o trabalho.

Já as leis orgânicas, que estruturaram o ensino técnico profissional durante o período, começaram a ser promulgadas em 1942, decretadas nesta ordem e de forma gradativa:

Em 30 de janeiro de 1942, o Decreto-lei 4.073 organizava o ensino industrial (Lei Orgânica do Ensino Industrial).2-Em 28 de setembro de 1943 saía a Lei Orgânica do Ensino Comercial, pelo Decreto-lei 6.141.3-Em 20 de agosto de 1946, findo, portanto, o Estado Novo, saía o Decreto-lei 9.613, chamado Lei Orgânica do Ensino Agrícola (ROMANELLI, 2013, p.158).

De acordo com Bittar e Bittar (2012), foi durante o período ditatorial que o governo lançou a Reforma Capanema de 1942 a 1946, sendo uma das reformas mais prolongadas do modelo educativo brasileiro. Essas autoras comentam que isso refletiu a preocupação do

governo em oferecer cursos técnicos para a preparação para o mercado de trabalho no setor da indústria, comércio e agrícola.

A Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, fixa as diretrizes e bases da educação nacional e estipula em seu artigo 106 que os cursos de aprendizagem industrial e comercial, administrados por entidades industriais e comerciais, serão submetidos aos Conselhos Estaduais de Educação e dos Territórios ao Conselho Federal de Educação. Em seu art.108, estabelece que o poder público cooperará com as empresas e entidades privadas para o desenvolvimento do ensino técnico e científico (BRASIL, 1961). Nota-se, nesse sentido, que a educação profissional nos anos de 1960 teve enorme importância no cenário educacional, pois foi nesse período que a educação contou com a legitimação por intermédio das leis e diretrizes da educação, como também, houve o desenvolvimento do ensino técnico e científico, tanto no âmbito público como no setor privado.

A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, determina no terceiro capítulo sobre o ensino de 2º grau, abordando no art. 22 que este terá de 3 ou 4 séries anuais de acordo com cada habilitação, e que deve observar as disposições de cada uma; discorre também sobre a quantidade de horas de atividades escolares efetivas, relatando que estas devem ser compreendidas entre 2.200 ou 2.900 horas. Em seu art. 50, dispõe que as empresas de comércio e indústria são obrigadas a assegurar, em cooperação, condições de aprendizagens aos seus trabalhadores menores e a promoção do preparo de seu pessoal qualificado (BRASIL, 1971).

Essa mesma lei, que estabeleceu as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, em seu art. 1º também mostra algumas nuances quanto à formação profissional quando assegura que o ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Dessa forma, nos anos de 1970, o governo ainda continuava incentivando a educação profissionalizante, centrando em uma educação para a força do trabalho, preparando os alunos para atuarem frente às demandas exigidas da época, como também qualificá-los para o mercado de trabalho.

Por sua vez, a Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, trouxe algumas mudanças no que tange à educação profissionalizante, acabando com a proposta apresentada na Lei nº 5.692/1971 na abordagem de que o ensino tinha como objetivo a preparação para o mundo do trabalho,

sendo que com que esta nova lei o ensino deixa de servir apenas como preparação, passando a ser implementado para a qualificação do mundo do trabalho: "Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania", retirando-se, assim, a obrigatoriedade do ensino profissionalizante, mas podendo servir como habilitação profissional (BRASIL, 1982).

Em relação à Constituição Federal de 1988, o art. 205 afirma que a educação é um direito inerente a cada cidadão, sendo dever do Estado e da família integrar-se para um bom desenvolvimento do indivíduo, quanto à prática da cidadania e sua habilidade para o mundo do trabalho: "Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988).

Observa-se, assim, que, nos anos de 1980, a educação profissional teve mudanças significativas, já que a educação profissionalizante anteriormente tinha caráter puramente prático e que os alunos precisavam ser preparados para exercer atividades para atender o mercado, passando-se, então, a ofertar uma educação que prepara o alunado para a qualificação para o mundo do trabalho, cuja proposta foi pensada visando ao desenvolvimento do educando de maneira plena e significativa.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu art. 36 há que a educação profissional técnica de nível médio ofertará o ensino médio como meio de atender a formação geral do educando, podendo também preparar os mesmos para as atividades técnicas profissionais (BRASIL, 2008). Nesse sentido, percebe-se que o ensino médio não pode ser algo desvinculado do ensino técnico, haja vista que contribui na formação plena do educando, como também propicia exercícios profissionais técnicos.

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, estabelece em seu art. 36 sobre o novo currículo do ensino médio, estipulando que o mesmo será constituído pela Base Nacional Comum Curricular e itinerários formativos e que estes serão ofertados de acordo com a realidade local e condições do sistema de ensino, conforme itens seguintes:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:
I - linguagens e suas tecnologias;

- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional. [...] (BRASIL, 2017, texto digital).

Também designa que os currículos do ensino médio deverão contemplar a formação do aluno em sua totalidade, sendo que o mesmo deverá defender um trabalho para uma produção de um projeto de vida para o seu desenvolvimento em todos os seus aspectos, sejam eles físicos, cognitivos, sejam sociais e emocionais.

De acordo com essa mesma lei, o § 6º do referido art. 36 ainda contempla a oferta de formação com destaque técnico e profissional que deverá ser levada em conta:

Art. 36. [...]

§ 6º. A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade (BRASIL, 2017, texto digital).

Desse modo, compreende-se que a oferta desse itinerário de formação técnica e profissional remete a uma visão dual, pois faz com que o alunado não se aproprie dos diversos conhecimentos, bem como permite que os educandos recebam certificação de forma intermediária, acelerando o processo de aprendizagem de forma mais rápida e fragmentada, dificultando, assim, a continuidade dos estudos devido à ausência de conhecimentos dos diversos campos do saber, conhecimentos estes na ciências naturais, nas ciências humanas e ciências sociais.

De acordo com Baracho *et al.* (2006), os cursos técnicos integrados podem ser organizados pelos saberes científicos, distribuídos em quatro séries anuais, articulados em quatro núcleos que interagem entre si: primeiro, com a base comum do ensino médio (Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática e suas tecnologias); segundo, com a parte diversificada que se integra com as atividades do trabalho e do saber acadêmico; terceiro, pelas formações profissionais integrando os conhecimentos de cada curso; e quarto, com as práticas profissionais.

Essas formas de organização curricular não podem ser trabalhadas de maneira dividida ou dissociada, pois esses saberes são interligados e estão em permanente comunicação,

possibilitando a criação de um plano interdisciplinar ou estratégias que despertem a conversação entre as disciplinas das quais fazem parte.

Segundo essa Lei nº 13.415/2017, em seu art. 35-A, a Base Nacional Comum referente ao ensino médio estabelece direitos e objetivos conforme as áreas do conhecimento que envolvem: linguagens, matemática, ciência da natureza e suas tecnologias, bem como ciências humanas e sociais aplicadas; também deverá obrigatoriamente incluir estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia e estudos da língua inglesa, ficando o caráter optativo para as demais línguas.

Ainda, essa lei estipula que os currículos do ensino médio devem observar a formação do aluno em sua totalidade, de forma que venha a considerar um trabalho direcionado para que o estudante construa um projeto de vida, bem como considerar uma formação observando os aspectos físicos, sociais, cognitivos e emocionais dos aprendentes. Em seu art. 26, a Lei nº 13.415/2017 expõe que a parte diversificada deve ser articulada com a Base Nacional Comum de forma harmonizada, levando em conta o contexto socio-histórico, econômico, cultural e ambiental (BRASIL, 2017).

Diante de tantas transformações e mudanças permeadas pela educação profissional, observa-se que a educação profissionalizante passou e ainda passa por constantes lutas e incertezas, constantes transformações entre o ensino médio e ensino profissional. Dessa forma, é relevante conhecer o contexto histórico no decorrer dos anos, para poder melhor compreender sua representação na atualidade.

2.2 Educação profissional técnica de nível médio

Neste subcapítulo, serão abordados aspectos sobre as leis que regulamentam a educação profissional técnica de nível médio, como também o universo que permeia essa modalidade de ensino.

Sobre a modalidade de ensino profissional técnica de nível médio disposta na Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, que alterou dispositivos da Lei nº 9.394/1996, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica, agora, em seu art. 36-A, estabelece que o ensino médio deve atender o aluno em sua formação em sua

totalidade, bem como prepará-lo para exercer atividades profissionais. Similarmente, no art. 36-B dispõe que a educação profissional técnica de nível médio será concebida de forma articulada com o ensino médio, sendo que sua forma articulada deve ser integrada e disponibilizada somente a quem já tenha terminado o ensino anterior a este, ou seja, o ensino fundamental, tendo como proposta levar o alunado a uma formação profissional técnica de nível médio, na mesma unidade de ensino, realizando matrícula única para cada aluno. Ainda, que essa modalidade de ensino deve considerar os objetivos e determinações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais, as normas complementares referentes ao sistema de ensino e as demandas de cada unidade de ensino em seu projeto pedagógico (BRASIL, 2008).

Na Lei nº 9.394/1996, o art. 36-B indica que a educação profissional técnica de nível médio seria exposta de forma articulada com o ensino médio e de forma subsequente para os alunos que tivessem concluído o ensino médio (BRASIL, 1996), sendo que houve algumas mudanças no que tange à proposta da educação profissional técnico de nível médio, conforme o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, em seu art. 5º, que estabelece que a educação profissional de nível técnico teria um currículo próprio organizado e separado do ensino médio e seria ofertada de forma concomitante ou sequencial (BRASIL, 1997). Na educação profissional de nível médio continuou havendo mudanças como observadas na Lei nº 11.741/2008, no sentido de que o ensino médio deve ser de forma integrada ao técnico, não havendo parte independente entre as duas e que estas são indissociáveis, pois agora o ensino médio seria ofertado de forma integrada ao técnico (BRASIL, 2008).

Portanto, diante dessas discussões acerca do ensino médio integrado ao técnico, compreende-se que essa modalidade de ensino deve ser integrada ao técnico, não podendo haver separações entre médio e técnico, bem como ela deve ser elaborada de acordo com os objetivos e as indicações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais, os regulamentos complementares referentes ao sistema de ensino e as necessidades de cada unidade de ensino em seu projeto pedagógico.

2.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional técnica de nível médio

A Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, define as diretrizes curriculares da educação profissional técnica de nível médio, designando em seu parágrafo único do art. 1º que

as diretrizes são elementos organizados de critérios e princípios a serem observados pelas instâncias educacionais, a fim de que todos possam se apropriar para uma melhor organização e planejamento da educação profissional técnica de nível médio, salientando também quanto ao uso de sua certificação (BRASIL, 2012).

Ainda, em seu art. 3º, estabelece que a educação profissional técnica de nível médio será realizada na forma articulada e subsequente, sendo que da forma articulada esta deve ser integrada ou concomitante ao ensino médio. Também neste mesmo artigo, o § 2º prescreve que os cursos e os programas de ensino técnico de nível médio serão organizados por eixos tecnológicos, possibilitando, assim, currículos diversificados e atualizados com itinerários formativos flexíveis, como forma de atender as reais necessidades dos educandos e perspectivas das instituições de ensino, observando as normas que permeiam o curso de ensino técnico de nível médio (BRASIL, 2012).

Assim, apreende-se que o currículo integrado tem como intuito fazer a integração da formação básica juntamente com a formação específica, possibilitando que os alunos tenham conhecimentos diferenciados, como também tenham conhecimentos técnicos e profissionais e que estes possam ser inseridos na sociedade como agentes atuantes, críticos e reflexivos.

Em referência aos objetivos do ensino médio, Moraes e Küller (2016) destacam que devem ser comuns para o ensino médio normal tal como para o ensino médio profissional, e que tenham a mesma intenção e aplicação. Quanto ao trabalho e pesquisa como ensinamento, pode-se aproveitar a explicação de Charlot (2000), para quem o saber é construído com a relação do homem com o mundo e essa relação mútua vai agregando significados e sentidos aos sujeitos. Nesse sentido, observa-se que os dois níveis de ensino têm intuítos pedagógicos; dessa forma, necessitariam de ser realizados de acordo com a realidade de cada escola e particularidade de cada estabelecimento de ensino. Quanto às formas alternativas de organização curricular, o autor salienta que essas precisariam estar ordenadas com a integração das disciplinas com os diferentes itens do currículo.

Segundo o mesmo estudioso, a integração do ensino médio com educação profissional deve ser apreciada com as orientações que transpõem o ensino médio e técnico e que estes precisariam ser organizados por um único currículo. Quanto à metodologia de ensino-aprendizagem, explica que ela necessita de recursos metodológicos que venham a instigar a integração dos currículos, acrescentando os elementos integradores dos currículos. Conforme o

autor, as diversas formas de avaliação, sejam elas externas, sejam internas podem ser favoráveis ou desfavoráveis no que concerne à integração curricular. Ainda, Charlot (2000) fala a respeito da importância da habilitação do pessoal docente e técnico, como também a sua qualificação para a continuação das modificações curriculares.

2.4 A visão do trabalho como princípio educativo na educação profissional

O trabalho como princípio educativo na educação profissional tem como intuito possibilitar que o indivíduo tenha o direito de desenvolver em seu sentido pleno, levando em conta os diversos conhecimentos e as variadas formas de ver o mundo, sendo assim sujeitos críticos e reflexivos onde estão inseridos.

Dessa forma, está enunciado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) que o trabalho entendido como princípio educativo viabiliza o entendimento dos processos de produções científicas e tecnológicas, como saberes elaborados e adaptados como forma de transformar a vida, ampliando a capacidade e potenciais dos sujeitos.

Nesse sentido, Ciavatta (2005), quando fala em desenvolvimento pleno do educando, quer é que esse sujeito possa ter o direito a conhecimentos amplos e de mundo, para que possa intervir como indivíduo participativo, podendo, assim, integrar-se ativamente em uma sociedade política. No que tange à relação do trabalho como princípio educativo e sua relação inseparável com os conhecimentos do trabalho, ciência, tecnologia e cultura, é entender que o sujeito em formação apropria-se dos conhecimentos praticando, mas só por este motivo não deve ser observada apenas como um exercício de trabalho; ou seja, correlacionar o trabalho como princípio educativo é fazer com que este sujeito seja um agente transformador da realidade em que vive, podendo valer-se dos diversos conhecimentos para que, assim, possa atuar ativamente na sociedade.

Nessa linha de pensamento, Pacheco (2012, p. 67) explica:

Compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura significa entender o trabalho como princípio educativo, o que não significa aprender fazendo, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho princípio educativo equivale a dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, apropria-se dela e pode transformá-la. Equivale a dizer, ainda, que somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social.

Nessa perspectiva, o trabalho como princípio educativo vai permitir que o indivíduo faça correlação dos conhecimentos com as atividades práticas do trabalho, sendo agente ativo da realidade em que vive, apoderando-se dos conhecimentos adquiridos para, assim, modificá-las, sendo capazes de interagir com o seu meio e a sua história.

De acordo com Ribeiro (2009), é de suma importância o apoio dos estudantes quando estes estiverem em uma formação para o trabalho, cujo apoio não pode simplesmente acontecer quando eles estiverem exercendo suas atividades, sendo necessário que sejam apoiados em sua vida cotidiana também, para que se sintam mais seguros quando estiverem atuando profissionalmente na sociedade. O autor menciona ainda que, se quisermos formar profissionais ativos, atuantes e autônomos, devemos criar condições para que os estudantes possam desenvolver suas aptidões pessoais, e não apenas suas aptidões profissionais, pois só assim se sentirão prontos para seguir os seus caminhos diante das constantes mudanças e transformações existentes em nossa vida.

2.4.1 A relação do trabalho, ciência, tecnologia e cultura e ensino médio integrado ao técnico

Para Ramos (2005, p. 122), “a integração exige que a relação entre os saberes gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura”. A autora comenta ainda que atuar com os eixos de trabalho, ciência e cultura no ensino médio integrado deve inicialmente superar o desconforto existente em torno do papel da escola, que é de capacitar o alunado para o exercício da cidadania, como também, para o exercício produtivo (RAMOS, 2012).

De acordo com Frigotto (2005, p. 76), o ensino médio integrado com o mundo produtivo e social está vinculado às dimensões da vida:

O ensino médio, concebido como educação básica e articulado com o mundo do trabalho, da cultura e da ciência, passa a constituir-se em direito social e subjetivo, e, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida. Trata-se de uma base para o entendimento crítico de como funciona e constitui a sociedade humana em suas relações sociais e como funciona o mundo da natureza, da qual fazemos parte. Dominar no mais elevado nível de conhecimento estes dois âmbitos é condição prévia para construir sujeitos emancipados, criativos e leitores críticos da realidade onde vivem e com condições de agir sobre ela. Este domínio também é condição prévia para compreender e poder atuar com novas bases técnico-científicas do processo produtivo.

Entende-se, a partir disso, que apropriar-se dos conhecimentos do trabalho, da ciência e da cultura é permitir que o indivíduo possa correlacionar a sua vida com os demais conhecimentos em sua plenitude, podendo, desse modo, participar da sociedade ativamente, compreendendo os conhecimentos das bases técnico-científicas, exercendo sua formação profissional com mais autonomia e propriedade para o mundo do trabalho.

Moura (2012, p. 4) enfatiza aspectos sobre a relação do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura no processo de formação integral dos alunos:

A formação integrada, precisa ir além de proporcionar o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos e acumulados pela humanidade. Precisa promover o pensamento crítico-reflexivo sobre os códigos de cultura manifestados pelos grupos sociais ao longo da história, como forma de compreender as concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade e, a partir daí, contribuir para a construção de novos padrões de produção de conhecimento, de ciência e de tecnologia, voltados para os interesses sociais e coletivos.

Nesse sentido, percebe-se que os conhecimentos no que tange ao trabalho, à ciência, à tecnologia e à cultura devem ser vistos como elementos essenciais na formação integral dos estudantes, pois necessitam de conhecimentos que venham contribuir na reflexão e criticidade, e que essa apropriação de saberes que desperta a autonomia e a construção de novos saberes se concretiza na manifestação de várias formas e em seus diversos contextos sociais, culturais, científicos ou tecnológicos.

Machado (2006) enfatiza que é de grande relevância que os alunos de educação básica adquiram conhecimentos relacionados à ciência, à cultura e à sociedade, como mais outros diversos saberes, sendo eles imprescindíveis para qualquer indivíduo exercer qualquer profissão.

Diante disso, entende-se que tanto o ensino médio como o ensino técnico estão em uma relação de unidade e conversação, no sentido dos mais variados saberes, pois ambos contribuem para o desenvolvimento pleno do sujeito, não havendo algum elemento de separação entre eles.

2.4.2 O dualismo presente entre o ensino médio e o ensino profissional

Os currículos escolares voltados para a educação profissional tinham natureza especificamente voltada para aptidões profissionais, visando apenas a adquirir conhecimentos para o exercício de uma futura profissão.

Segundo Adamatti (1982, p.182), a respeito da parte especial do currículo:

Os estudos da parte especial do currículo devem visar principalmente ao desenvolvimento das aptidões para o futuro exercício de uma profissão, da capacidade de discernir e conscientizar aptidões, interesses e exigências ligadas a uma [...] atividade profissional, de hábitos capazes de conduzir à autossuficiência econômica, de estudos de valorização do trabalho como imperativo econômico e moral da existência.

À vista disso, observa-se que os profissionais da educação que atuam no ensino médio integrado ao técnico têm conversado cotidianamente sobre a separação existente entre o ensino médio e o ensino técnico, em que esse dualismo é perceptível nas atividades trabalhadas em sala de aula. Percebe-se que essas fragmentações ocorrem há vários anos.

Kuenzer (2007, p. 26) enfatiza essa dualidade como algo social, em incluídos e excluídos:

O desenvolvimento histórico dessas redes vai mostrar que a iniciativa estatal, primeiro, criou escolas profissionais, no início do século XX, para só nos anos 40 criar o Ensino Médio. A partir de então, essas redes sempre estiveram de alguma forma (des) articuladas, uma vez que a dualidade estrutural sempre responde às demandas de inclusão/exclusão; o Ensino Médio inclui os socialmente incluídos; para os excluídos, alguma modalidade de preparação para o trabalho, orgânica aos modos de produzir mercadoria que historicamente foram se construindo.

Nessa perspectiva, esse dualismo aparece como uma construção meramente estrutural, em que as camadas sociais e educacionais se definem ao longo do desenvolvimento e da demanda existente.

Para Ciavatta e Ramos (2011), os desmembramentos e as divisões presentes no ensino médio e o ensino técnico devem ser compreendidos não em seu contexto atual, mas em seus aspectos sociais presentes em sua história, que revelam uma educação profissional diminuída pela sociedade e seu caminho a uma educação que englobe a unidade de conhecimentos e o profissional em uma formação de forma integral entre o ensino médio e técnico como uma política pública.

As autoras explicam que a política se move sempre em direção ao ensino médio integrado, ainda persistindo em diversas contrariedades de programas de ensino médio inovadores que podem ou não se voltar para a mesma direção; assim, compreender essas diferenças que têm percorrido essas políticas contribuem para o seu enfrentamento.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), o requisito necessário para atravessar o caminho rumo ao ensino médio politécnico e o dualismo educacional pela superação de classes é a de

integrar o ensino geral e profissional no ensino médio, direcionando para uma construção completa do ser humano.

Por sua vez, Machado (2006) argumenta que os conteúdos de bases gerais não podem ser afirmados como conhecimentos não profissionais, pois as formações gerais já têm revelado sua importância no que tange à habilitação para o mundo do trabalho, como também sendo um dos meios mais importantes para este fim. De acordo com a autora, o ensino básico tem função primordial no crescimento do aluno no que tange ao seu entusiasmo quanto às questões atuais, quanto à construção interna das ciências, da cultura e das artes, possibilitando, assim, que possam compreender os recursos conceituais, críticos e científicos. Ainda comenta que o ensino profissional tem como função primordial os conhecimentos científicos, saberes que não se misturam com conhecimentos práticos, mas que têm entre si uma estreita relação no que concerne à realização das atividades práticas e do trabalho.

Nesse sentido, percebe-se tanto a educação básica e quanto a educação profissional têm funções primordiais no desenvolvimento do indivíduo em seu sentido pleno, no que diz respeito aos seus conhecimentos científicos e tecnológicos, como também em seus saberes teóricos, fazendo com que esses conhecimentos juntos proporcionem aos alunos novos saberes, possibilitando que sejam sujeitos atuantes, críticos e reflexivos, e que atuem de forma transformadora frente à realidade em que vivem.

O Documento base da Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio (BRASIL, 2007) aborda que para uma formação profissional adquirida no ensino médio os estudantes devem adquirir conhecimentos gerais, pois somente os conhecimentos específicos não são suficientes para que estes possam ter uma visão total da realidade em que estão inseridos; nesse caso, podem adquirir conhecimentos a partir dos específicos até chegar aos conhecimentos gerais ou vice-versa.

Desse modo, fica claro que para uma melhor formação dos educandos estes devem adquirir conhecimentos de forma ampla, não havendo separação entre conhecimentos específicos e gerais, pois os dois conhecimentos caminham juntos em um processo de construção de aprendizagem, numa relação de reciprocidade e unidade, e não de maneira desvinculada uma da outra.

Segundo Pacheco (2010), o ensino médio integrado tem como intuito formar sujeitos não apenas para inseri-los no mercado de trabalho, mas também prepará-los para o mundo do

trabalho; dessa forma, poderia ser uma preparação para qual ramo profissional o mesmo estivesse se habilitando, independentemente se é um ensino técnico ou não.

Assim, defende-se que é de suma importância possibilitar aos indivíduos os mais diversos conhecimentos, sejam eles específicos, sejam gerais, a fim de que possam se desenvolver de forma plena e atuar de forma ativa, autônoma, crítica, reflexiva, se sentindo seguro e confiante para desenvolver suas atividades na sociedade, de maneira digna e compromissada com suas ações.

2.4.3 Integração curricular no ensino médio integrado ao técnico

Quando se fala sobre o desenvolvimento pleno do indivíduo, discorre-se sobre a apropriação de diversos conhecimentos integrados em suas mais diversas dimensões no mundo do trabalho, da ciência e cultura, que devem estar interligadas tanto nas áreas comuns como nas áreas específicas, não importa em que situação e modalidades estejam, pois as diversas aprendizagens são construídas na integração dos diferentes saberes em qualquer situação e ocasião proposta.

Lopes (2008) comenta que, diante do contexto atual, faz-se necessário desenvolver competências e habilidades na proposta integradora, pois as diversas produções de conhecimentos estão sendo realizadas de forma integrada; dessa forma é importante que as pessoas sejam formadas para o trabalho nessa nova forma de efetuarem os mais diversos conhecimentos.

De acordo com Ramos (2010), o significado que se atribui quanto ao sentido de integração é que este seja um pensamento de um desenvolvimento humano que integra o ser em todos os aspectos da vida, do trabalho, da ciência e cultura em seu procedimento formal, e que este pensamento pode direcionar tanto o ensino geral como o ensino profissional, independentemente de como estes são ofertados.

Ciavatta (2012) destaca que a constituição entre o ensino geral e profissional deve buscar as bases das ideias e a construção da vida, além da aplicação da educação profissional e os princípios de uma educação propedêutica que exercitam para o vestibular, pois estas são apenas atividades mecanicistas e funcionais e que não desenvolvem o indivíduo em seu sentido pleno.

Segundo essa autora, para acontecer a formação integrada e humanizada são necessários alguns requisitos como: a existência de uma proposta social que pudesse quebrar as dualidades de classes e as várias categorias encarregadas pela educação demonstrasse a necessidade de acabar com a redução da formação e a qualificação para o campo de trabalho. É preciso “manter, na lei, a articulação entre o ensino médio de formação geral e educação profissional em todas as modalidades” (CIAVATTA, 2005, texto digital). É necessário o engajamento dos gestores e professores incumbidos pela formação geral e profissional na construção coletiva de estratégias acadêmico-científicas da integração. Também a estudiosa menciona que as práticas de formação integrada não se produzem quando a escola está sozinha, por isso é importante que haja articulação do estabelecimento com os alunos e familiares.

A autora destaca também que a prática da formação de integração não ocorre sobre o autoritarismo, mas deve acontecer de forma coletiva e participativa, argumentando que a escola deve resgatar seu lugar como um espaço de memória, pois as constantes mudanças e as imposições traçadas pelos meios externos trazem dificuldades no pensar organizado e criativo. Além do que é necessário garantir mais investimentos na educação, investimentos estes intelectuais, morais e financeiros (CIAVATTA, 2012)

De acordo com o Documento base da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio (BRASIL, 2007) essa integração somente se efetivará se houver uma política educacional em que as ações realizadas possam permear por todo o território nacional em regime de conformidade e participação entre todos os setores públicos em diferentes níveis.

No trabalho de integração é de suma importância o envolvimento de todos no processo, para que, assim, as ações voltadas para o ensino técnico de ensino médio juntamente com o ensino médio regular possam ser realizadas de forma colaborativa e participativa, atendendo as reais necessidades dos envolvidos, bem como nas efetivações das parcerias, como pode ser observada nas possíveis ações a serem realizadas nos diversos âmbitos públicos, segundo o Documento base do Ministério da Educação de 2007:

Entre o MEC e outros ministérios, tendo em vista a articulação com as políticas setoriais afins; entre as secretarias do próprio MEC; entre o MEC e as instituições públicas de educação superior-principalmente as que integram a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, os sistemas estaduais e os sistemas municipais de ensino; em cada estado, entre o respectivo sistema estadual e os sistemas municipais de educação com o tratamento análogo do distrito federal; em cada estado, entre o respectivo sistema estadual e os órgãos ou entidades responsáveis pelas políticas setoriais afins no âmbito estadual e dos municípios (BRASIL, 2007, p.28).

Dessa forma, explica esse Documento, em regime de colaboração e participação entre todos os sistemas públicos de ensino, estes podem de fato desenvolver ações no ensino médio de nível técnico que venham solucionar questões quanto ao financiamento, quadro de professores efetivos que venham atuar nos mais diversos cursos, formação inicial e formação continuada de professores, pessoal técnico e administrativo e infraestrutura que possa atender à necessidade de cada instituição.

Na formação integrada, segundo Ciavatta (2005), o indivíduo não deve ser dividido em seus aspectos humanos e trabalho, mas que ele seja observado em sentido amplo e que possa ativamente exercer seus direitos na sociedade a qual pertence. Com o mesmo pensamento, Ramos (2005) alude que a integração requer que os saberes gerais e específicos sejam estabelecidos constantemente no decorrer do ensino pautados nas bases do trabalho, ciência e cultura.

De acordo com o Documento base do ensino médio integrado ao técnico (BRASIL, 2007, p. 41):

No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, o que se quer com a concepção de educação integrada é que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior.

Moraes e Küller (2016, p.39-40) referem que currículo integrado tem de ir além do conteúdo:

Não há formas de construir um currículo integrado em si ou entre educação geral e profissional se o organizarmos a partir de conteúdos derivados da transposição didática de campos de conhecimentos sistematizados e especializados. Não é possível falarmos de currículo integrado se organizado em torno das disciplinas particulares. Não é possível falarmos de currículo integrado a partir de um 'saber escolar' centrado em conteúdo.

Dessa forma, percebe-se que a educação geral e educação específica são bases de conhecimentos que devem se integrar, não sendo parte separadas entre elas, pois as mesmas se completam, e que os diversos saberes construídos ao longo da formação farão com que os educandos se desenvolvam em seu sentido amplo, podendo atuar em todos os campos com competência, e que o ensino não pode apenas ser centrado em saberes únicos e presos a um só conteúdo, mas proporcionar aos alunos diversos conhecimentos em todas as esferas, para que possam fazer parte do mundo, sendo sujeitos transformadores e pensantes da sociedade.

Para Moraes e Küller (2016) ainda, o currículo trabalhado como forma de transpor os conhecimentos apenas para um saber escolar faz com que os currículos sejam separados por

disciplinas, e que estes são realizados a partir de temas que são transmitidos posteriormente ao outro, não tendo nenhuma correlação entre eles e nem com os efetivos anseios dos alunos. A integração dos conteúdos do ensino médio com as disciplinas técnicas não teria tanta relevância se ela não estivesse atrelada a algumas questões firmadas pela educação básica:

A primeira delas é a necessidade inadiável de cumprimento da prescrição legal quanto à construção de uma educação básica efetivamente comum a todos os brasileiros. A segunda é a necessária superação da prática de currículos fragmentados que veiculam conteúdos muito distantes das vivências e carências da população estudantil, principalmente as da maioria oriunda das camadas mais pobres da população. A terceira demanda é mais visível e dramática no ensino médio: a efetiva preparação do estudante para a vida pessoal, para a convivência social e para o mundo do trabalho (MORAES; KÜLLER, 2016, p.60-61).

Nesse sentido, esses autores declaram que muito há o que se fazer para que de fato essa integração curricular seja efetivada, pois ainda persiste nas escolas um currículo fragmentado e isolado, apenas apresentando conteúdo da base comum e bases específicas de forma separada, sem nenhuma articulação entre elas, os conhecimentos são transmitidos por cada disciplina de forma apenas de transpor um conteúdo, e que os conhecimentos adquiridos por elas são apenas como forma de transmitir um saber escolar.

De acordo com Azevedo (1979, p. 70), a Lei nº 5.692/1971 tem o princípio da integração como uma das características principais, abordando alguns princípios quanto à integração, à ordenação do currículo, à sequência e ao relacionamento dos conteúdos:

A ordenação pressupõe a ideia de arrumação, de colocação das coisas no lugar que lhes pertence, de organização. A sequência envolve noção de continuidade, de sucessão ordenada, de coisas que se seguem, e o relacionamento contém, por sua vez, a ideia de conexão, de articulação, de concatenação.

Dessa forma, esses princípios articulados entre si com as diversas áreas do conhecimento vão constituir os processos de uma estruturação de um currículo pleno, organizado e integrado entre si.

A Lei nº5.692/1971 recomenda que os currículos plenos de 1º e 2º graus devam incluir os conteúdos de educação geral e formação especial, objetivando a educação integral do homem pela “harmonia no uso da mente e das mãos” (BRASIL, 1971, texto digital).

De acordo com Azevedo (1979) embora haja distinção do texto legal, não são esses conteúdos encarados de modo separado, mas, sim, como enfoques especiais de um mesmo processo, com funções específicas, mas integradas.

Segundo essa autora, a integração não se faz sem que haja um ajustamento do indivíduo ao seu meio social; assim, é preciso considerar no processo educativo a função integradora, ajustadora ou adaptadora:

A função ajustadora inclui em seu processo o estabelecimento de certos hábitos, padrões e ideias estáveis, ao lado do desenvolvimento da capacidade de reajustar-se adequadamente, e em grau possível, às solicitações da vida em mudança. A função ajustadora aparece na função propedêutica, isto é, a função de preparar para a continuação da educação formal. De modo geral, todo conhecimento serve de base para um novo conhecimento, mas é especificamente através da educação geral que se estabelece, na lei, a linha da continuidade no processo educacional brasileiro (AZEVEDO, 1979, p.71).

Diante do exposto, compreende-se que é importante a integração dos conhecimentos do ensino geral e ensino profissional e que esses dois não podem ser trabalhados de maneira separada e sistematizada, que não se pode conceber uma educação conteudista e que se limite apenas a uma educação em que o conhecimento seja limitado, impossibilitando, assim, a existência do currículo integrado.

Entender como são construídos hoje os currículos é necessário, além de pensar sobre como são trabalhadas as disciplinas nas escolas, que estão sendo executadas apenas como disciplinas de um determinado conhecimento com o propósito de ensino, sem ao menos levar em conta o contexto escolar e os diversos conhecimentos da comunidade escolar. Essa forma de interpretação se difere dos currículos integrados, pois os conhecimentos são produzidos de acordo com os interesses e as reais necessidades dos alunos e do significado social do conhecimento (LOPES, 2008).

Nesse sentido, percebe-se que os conhecimentos adquiridos apenas por um saber científico disciplinar não atende às reais necessidades dos alunos, pois somente exerce a execução do ensino, já os conhecimentos quando realizados de forma integrada conseguem alcançar novas formas de aprendizagens e apropriação de diversos saberes, contribuindo, assim, para um desenvolvimento pleno e significativo para todos.

Moreira e Candau (2007) comentam que fatores históricos, sociais e políticos têm contribuído para o entendimento do que seria o currículo, pois devem ser observados os conteúdos a serem ensinados e recebidos pelos alunos, devem levar em conta as experiências e vivências dos estudantes, os planos pedagógicos, os objetivos e processos de avaliações que influenciam de maneira efetiva nos conteúdos e procedimentos para serem inseridos nas mais diversas etapas e modalidades de ensino.

Observa-se que o conceito de currículo é amplo, pois envolve várias dimensões desde os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos, as vivências e conhecimentos dos alunos na sua formação, os planos pedagógicos construídos coletivamente, os objetivos a serem alcançados, como também o processo de avaliação que a escola apresenta em seus diversos níveis de escolaridade. Esses conhecimentos que ora se apresentam como fatores integrantes do currículo fazem com que ele se vislumbre como algo complexo e sem um conceito definido, pois os saberes se revelam em diversas situações dependendo do espaço, tempo e contexto onde estão inseridos.

De acordo com Lopes e Macedo (2011, p. 123), há três modalidades de integração curricular:

Podemos agrupar as diferentes propostas de integração curricular em três modalidades diversas organizadas em função dos princípios utilizados como base da integração: integração pelas competências e habilidades a serem formadas nos alunos; integração de conceitos das disciplinas mantendo a lógica dos saberes disciplinares de referência; integração via interesse dos alunos e buscando referência nas demandas sociais e, eventualmente, nas questões políticas mais amplas.

Dessa forma, a integração curricular pode ser organizada de acordo com as competências e habilidades inerentes aos alunos, ou a partir da integração dos diversos conceitos que os mesmos adquirem em cada disciplina, como também buscando elementos de interesses dos alunos tendo como referências as demandas sociais e políticas.

Segundo Frigotto (2005, p. 15):

Um currículo de ensino integrado é uma construção que deve partir da realidade local e regional de cada comunidade e escola, alicerçado e organizado de forma totalmente nova em relação às propostas vigentes. Não se trata de somar o ensino médio com o técnico, nem mesclar os componentes curriculares, mas de reconstruir coletivamente – educadores e educandos –, a partir da realidade social, um currículo que garanta a efetiva formação integral e omnilateral dos sujeitos, a partir da articulação entre formação geral e profissional, da articulação entre formação técnica e política, da formação ética e do compromisso social.

Dessa maneira, entende-se, com base no autor anterior, que o currículo integrado deve partir da construção coletiva frente às vivências locais e regionais de cada comunidade, mas que isso não acontece com a universalidade do ensino médio e ensino técnico, nem com suas junções, mas que seja um currículo integrado que assegure uma formação plena do indivíduo a partir dos diversos conhecimentos adquiridos do ensino médio e profissional.

Para Ciavatta (2005, p. 116), a formação integrada é o que segue:

Superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social.

A formação integrada proporciona superar o indivíduo limitado ao longo do tempo pela separação comum do trabalho entre a atuação de realizar e refletir, comandar ou projetar. Refere-se sobre como vencer o exercício para o trabalho de maneira técnica e sistemática, desobrigado dos saberes que se encontram na sua formação científico-tecnológica e na sua propriedade histórico-social, conforme Grabowski (2006), que relata sobre o compromisso que o ensino médio integrado deve exercer em sua proposta de integração.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), esse nível de ensino também apresenta um currículo estabelecido pelo enfoque da interdisciplinaridade e contextualização, pois todo saber deve conversar de maneira permanente com outros saberes e que o ensino deve se integrar aos diferentes conhecimentos, cada um com suas características, contribuindo para o desenvolvimento de projetos de investigações e ações.

Portanto, a integração do ensino médio com o ensino técnico deve propiciar aos estudantes um ensino no qual possam adquirir conhecimentos e saberes tanto práticos e profissionais como conhecimentos científicos e culturais, numa relação constante entre eles, contribuindo, assim, numa formação integral dos sujeitos.

Compreende-se também que a interdisciplinaridade e a contextualização assumem uma função transformadora e que estas se relacionam com um currículo integrado, haja vista que os dois assumem uma proposta de trabalho que leva em conta o aluno em sua totalidade, bem como em suas vivências, possibilitando, assim, uma aprendizagem significativa e mais próxima da realidade dos alunos.

3 CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CALISTO LOBO

Neste capítulo, o objetivo será descrever aspectos sobre o espaço escolar pesquisado para esta dissertação, o Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo – CEEP, desde a sua parte histórica, as suas mudanças e transformações que sofreu durante os anos desde a sua implantação em 1984, bem como a situação atual da instituição de ensino e a organização curricular presente nos planos de curso do eixo de gestão e negócios.

3.1 Parte histórica do Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo

É de suma importância pesquisar as instituições escolares, como afirma Vieira (2013, p.72): “a reconstrução da história das instituições escolares está intimamente relacionada à preservação e à organização dos seus arquivos, por meios dos quais se terá acesso às fontes que possibilitarão a pesquisa e a produção do conhecimento”. Dessa forma, neste subcapítulo será abordada a história da escola para se conhecer o local pesquisado, resgatando narrativas de professores e gestores da instituição, de modo a registrar as memórias históricas conhecidas por toda comunidade escolar.

Discorrer sobre os diversos aspectos que envolve a instituição escolar colabora com as discussões e os questionamentos em torno dela, para que, assim, se possa construir uma escola alicerçada em bases sólidas e de qualidade para toda a sociedade.

É de grande valia descrever as histórias, os relatos, as vivências e a maneira de perceber dos sujeitos que fazem parte dos espaços escolares, como também verificar por meio de seus

arquivos e acervos as mudanças e as transformações que aconteceram e que continuam a acontecer, para que, assim, se possa conhecer a sua realidade nos dias atuais, observando o seu passado para a construção de novos conhecimentos, contribuindo para o fortalecimento da identidade da escola. Salienta-se também que as instituições escolares assumem papéis importantes no que tange às formações continuadas dos professores, pois o desenvolvimento do docente está intimamente ligado ao ambiente em que ele atua.

A escola onde se realizou a pesquisa dissertativa foi fundada no ano de 1984, tendo como nome Escola Técnica Estadual Calisto Lobo. Ela leva esse nome em homenagem a João Calisto Lobo, engenheiro civil que fez a doação do terreno para a construção desta instituição de ensino, atuou como político exercendo mandato de deputado estadual por cinco vezes e uma de senador pelo Estado do Piauí.

A sigla PREMEM foi integrada ao nome da escola, em virtude do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM), implantado pelo Decreto nº 63.914, de 26 de dezembro de 1968, que em seu art. 1º decreta que “este programa tem como finalidade estimular o crescimento quantitativo, a modificação estrutural e o aprimoramento do ensino médio”; nesse sentido, o PREMEM foi implantado no Estado do Piauí no contexto da Lei nº 5.692/1971, em que a cidade de Floriano, no ano de 1984, inaugura a Escola Técnica Estadual Calisto Lobo oferecendo à população florianense uma educação profissionalizante.

A escola iniciou suas atividades ofertando o Curso Técnico em Contabilidade, Curso Técnico em Patologia Clínica, Curso Técnico em Mecânica e Curso Técnico em Administração. Desde a sua implantação até hoje, passou por várias reformulações quanto à oferta de cursos, como também em seu contexto profissional. Nos anos de 1999 a 2006, a instituição passou por mudanças no que tange à modalidade de ensino, deixando-se a proposta de uma escola técnica, passando-se a ofertar o ensino médio regular. Dessa forma, alguns professores das áreas técnicas foram remanejados para outras escolas, e outros ficaram nesta mesma unidade de ensino ministrando aulas em disciplinas afins ao curso de sua formação profissional.

Essa mudança ocorrida na escola permitiu o ingresso de professores das áreas da base comum, haja vista que agora necessitava de novos professores para suprir a necessidade. No ano de 2007, a escola passou novamente por transformações, dessa vez deixando de ofertar o ensino médio regular, passando a ofertar uma educação profissional na modalidade ensino médio de nível técnico, alterando seu nome para Centro Estadual de Educação Profissional

Calisto Lobo – CEEP. O Plano de Curso Técnico de Nível Médio em Administração na forma integrada ao ensino médio (2017, p. 4) enfatiza a respeito da implementação dessa modalidade no Estado do Piauí:

No Piauí, a história da Educação Profissional se assemelha à da maioria dos Estados brasileiros, a ruptura, na década de 90 com a possibilidade de se fazer a Educação Profissional juntamente com a Educação Básica fez com que o Estado mergulhasse num sistema de entropia dessa modalidade.

O mesmo documento enfatiza os motivos que fizeram com que a Secretaria de Educação do Piauí efetivasse tantas mudanças no Estado em âmbito educacional:

A Secretaria Estadual de Educação elaborou, em 1999, o Plano Estadual de Reordenamento da Educação Profissional – PEP/PI, que define as diretrizes para implantação do novo modelo de Educação Profissional no Estado, e reestruturação e organização dos cursos técnicos e da rede de um modo geral. Neste reordenamento as Escolas Técnicas Estaduais foram transformadas em Centros de Educação Profissional, mas ainda em número insuficiente diante da demanda e ainda sem o enfoque da formação geral articulada com a educação profissional, o atendimento àqueles que já tinham concluído o ensino médio ou estavam cursando o último ano, apesar de ser necessário não contemplava satisfatoriamente a necessidade do Estado. Com o Decreto 5.154/2004 passa-se a vislumbrar um modelo a ser implementado. O Ensino Médio Integrado, assim concebido no inciso 1º do Artigo 4º, do referido Decreto, constitui-se etapa de concretização e consolidação da articulação entre educação profissional técnica de nível médio e ensino médio. Atendendo, assim, a finalidade precípua de formar sujeitos autônomos, protagonistas da cidadania ativa, e tecnicamente capazes de responder às demandas da produção e aptos a dar prosseguimento aos estudos (PLANO DE CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM ADMINISTRAÇÃO NA FORMA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO, 2017, p.5).

A Rede Estadual de Ensino do Piauí ampliou essa proposta educacional para algumas cidades como pólos educacionais do Estado, sendo que o município de Floriano foi um dos contemplados, iniciando as atividades com os cursos técnicos de nível médio nos turnos manhã e tarde.

3.2 Contexto atual do Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo

O Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo está localizado na Rua Emídio Rocha, Bairro Irapuá, na cidade de Floriano, Estado do Piauí. É uma instituição escolar da rede estadual de ensino, localizada na zona urbana, tendo como entidade mantenedora o Governo do Estado do Piauí. Vide a seguir na Figura 1a entrada principal da referida instituição de ensino.

Figura 1 – Entrada principal do Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo



Fonte: Da autora (2018).

O Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo atualmente oferta o ensino de nível técnico na forma integrada ao ensino médio nos turnos manhã e tarde e ensino técnico de nível médio na formação integrada (PROEJA) no turno noturno. Oferece também a educação profissional técnica de nível médio na forma concomitante, pelo programa de mediação tecnológica e cursos técnicos de nível médio por meio do programa nacional de acesso ao ensino técnico e emprego (PRONATEC).

A escola possui 16 salas de aulas regulares, divididas em dois blocos, um refeitório, um auditório, uma sala de direção, uma sala de vice-direção, uma sala para o apoio educacional ao especializado (AEE), uma sala central de processamento de dados, uma secretaria, dois banheiros para docentes, três banheiros para discentes, sendo que um é destinado para portadores de necessidades especiais, uma sala para professores, um laboratório de enfermagem, dois laboratórios de informática contendo 25 computadores cada um, duas salas

de coordenação, uma sala de recursos audiovisuais, uma biblioteca e um auditório. A escola possui estacionamento e área aberta no seu entorno.

A escola também possui um refeitório coberto, uma cantina, uma sala de impressão digital, três depósitos, dois vestiários, sendo um masculino e outro feminino, duas quadras poliesportivas, sendo uma coberta.

Para melhor compreensão e visualização, o Quadro 1 apresenta um demonstrativo da quantidade de professores e suas respectivas disciplinas das mais diversas áreas de conhecimentos da base comum:

Quadro 1 – Número de professores da base comum e suas respectivas disciplinas

DISCIPLINA	NÚMERO DE PROFESSORES
Português	06
Língua Inglesa	04
Língua Espanhola	02
Educação Física	02
Artes	01
Geografia	04
História	06
Filosofia	04
Sociologia	04
Ensino Religioso	02
Biologia	04
Física	04
Química	04
Matemática	05
Total	53

Fonte: Da autora (2018).

O Quadro 2 apresenta o número de professores das disciplinas específicas de acordo com os eixos tecnológicos ofertados pela escola:

Quadro 2 – Número de professores e seus respectivos eixos tecnológicos

EIXOS TECNOLÓGICOS	NÚMERO DE PROFESSORES
Eixo tecnológico em ambiente e saúde	12
Eixo tecnológico em gestão e negócios	09
Eixo tecnológico em informação e comunicação	11
Total	32

Fonte: Da autora(2018).

A escola tem em seu relatório anual um total de 2.324 alunos matriculados neste ano de 2018, sendo que estão divididos em diferentes turnos e modalidades de ensino, haja vista que o

Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo funciona em seus três turnos ofertando mais de uma modalidade de ensino na mesma instituição (RELATÓRIO, 2018).

3.3 Organização curricular dos Planos de Cursos do eixo de Gestão e Negócios do Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo

A Secretaria Estadual de Educação do Estado do Piauí juntamente com profissionais de diversas áreas técnicas e pedagógicas das escolas profissionais elaboraram Planos dos cursos do eixo de gestão e negócios, sendo eles distribuídos a todos os Centros Estaduais de Educação Profissionais do Piauí, com a finalidade de que os currículos a serem desenvolvidas nas escolas sejam implantados de maneira uniforme para todas as escolas que ofertam os cursos na modalidade ensino médio integrado ao técnico no Estado.

De acordo com o Plano de Curso Técnico de Nível Médio em Administração de 2017, os currículos estão organizados a respeito dos seguintes estudos:

Destaca-se na organização curricular deste curso estudo sobre ética, empreendedorismo, normas técnicas e de segurança, redação de documentos técnicos, educação ambiental. Além da capacidade de trabalhar em equipes com iniciativa, criatividade e sociabilidade (GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ, 2017, p.7).

Dessa forma, percebe-se que os currículos do Curso Técnico de Nível Médio em Administração trabalham com as ideias da transversalidade, em que os temas são inseridos na organização curricular no intuito de os alunos adquirirem diversos conhecimentos, podendo fazer uma relação com os demais conhecimentos do curso.

Nesse sentido, Araújo (2003) enfatiza as ideias da transversalidade, explicando que elas contribuem para o protagonismo e autonomia dos alunos, quando estes estão em processo de construção de conhecimentos, transformando a realidade onde estão inseridos, sendo visto como uma rede de relações entre os mais diversos conhecimentos.

O Plano de curso técnico de nível médio em serviço jurídico em sua forma integrada ao ensino médio e o Plano de Curso Técnico de Nível Médio em Administração de 2017 abordam sobre a organização curricular de cada um dos cursos:

A Organização Curricular proposta neste plano de curso visa a articular os saberes que constituem as áreas do conhecimento: linguagens, códigos e suas tecnologias, ciências da natureza e matemática e suas tecnologias, ciências humanas e suas tecnologias com os conhecimentos específicos deste curso, eixo Gestão e Negócios. Para isso, o currículo contempla competências básicas previstas no ensino médio,

competências específicas relacionadas à formação do Técnico de Nível Médio em Serviço Jurídico (GOVERNO DO ESTADO DO PIAUI, 2017, p.11).

Observa-se que a organização curricular do Curso Técnico de Nível Médio em Serviços Jurídicos e no Curso Técnico de Nível Médio em Administração as diversas áreas do conhecimento como linguagens, ciência da natureza, ciências humanas e matemática e suas tecnologias se articulam com os demais conhecimentos do curso, deixando esta forma apresentada subentendida de que o trabalho curricular não possui separação entre as áreas do conhecimento, mas os conhecimentos se integram como forma de contemplar as competências básicas e específicas para a formação integral dos estudantes.

Os Planos de Curso Técnico de Nível Médio em Serviços Jurídicos e do Curso Técnico de Nível Médio em Administração de 2017 enfatizam que os diversos componentes curriculares apresentados na matriz curricular servem para a construção de competências tanto para a formação da base comum como das bases específicas, sendo que estas devem estabelecer um diálogo entre a teoria e a prática em todo o processo de construção da aprendizagem, levando em conta a vida social, pessoal e produtiva dos alunos.

De acordo com Candau e Lelis (2005), a teoria e a prática exercem uma relação de unidade, fazendo com que as atividades exercidas contribuam de forma satisfatória na aprendizagem dos estudantes, pois essa relação entre as duas é estabelecida pelo meio de trocas, garantindo, assim, uma relação de dependência entre ambas.

Nesse sentido, nota-se que a organização curricular no Curso Técnico de Nível Médio em Serviços Jurídicos e no Curso Técnico de Nível Médio em Administração trazem a teoria e a prática em seus componentes como forma de garantir uma melhor aprendizagem aos alunos, para que estes possam exercer suas atividades com mais segurança e autonomia, bem como contribuindo no desenvolvimento pleno dos mesmos.

No Plano de Curso Técnico de Nível Médio em Serviços Jurídicos e no plano de Curso Técnico de Nível Médio em Administração enfatiza-se que os componentes curriculares deverão ser desenvolvidos pelos princípios da “flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização, sendo também perpassados pela transversalidade, os quais conduzirão à formação integral do aluno” (GOVERNO DO ESTADO DO PIAUI, 2017, p.13).

O texto elaborado no Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras – FORGRAD (2000) comenta que, na flexibilização curricular, o aluno deve buscar novas

formas de aprendizagens, rompendo com uma única forma do currículo, pois a flexibilidade permite a compreensão das experiências dos indivíduos e suas percepções acerca da realidade onde os mesmos estão inseridos. Segundo o grupo de trabalho do evento, a flexibilidade viabiliza ações articuladas e coletivas, evitando, assim, ações isoladas e fragmentadas.

Desse modo, a flexibilização contribui na ruptura de uma estrutura curricular única, permitindo que o aluno participe ativamente do processo de aprendizagem, criando novas formas de ser e agir, ampliando sua visão de mundo, favorecendo sua autonomia e criticidade.

De acordo com Fazenda (2013), os questionamentos acerca da fragmentação das mais diversas áreas do conhecimento têm feito com que os docentes realizem suas atividades em sua perspectiva interdisciplinar. A autora refere que a interdisciplinaridade não aparece como forma de acabar com as disciplinas, mas permite criar novas possibilidades de aprendizagem no mundo atual em que se vive.

Portanto, fica evidente que a interdisciplinaridade contribui para um aprendizado mais complexo e global, permitindo que o aluno adquira conhecimentos não apenas em sua abordagem disciplinar, mas fazendo uma integração e articulação nos mais diversos conhecimentos e saberes apreendidos em sua formação.

Domingues, Toschi e Oliveira (2000) comentam que a contextualização contribui para o confronto dos diversos saberes do currículo, sejam eles da base comum, sejam da base diversificada, configurando numa estreita relação das disciplinas com o cotidiano dos estudantes, a realidade das escolas, bem como as características peculiares de cada região e localidade, concretizando e reafirmando a identidade da escola.

A partir do entendimento desses autores, observa-se que a contextualização permite que os conteúdos das mais diversas disciplinas, tanto da base comum como da base diversificada, sejam articulados entre si, levando em conta também a vivência dos alunos, a realidade da escola, como também os aspectos locais e regionais aos quais os sujeitos pertencem.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) abordam que a transversalidade possibilita que os alunos adquiram conhecimentos sobre a realidade em que vivem, a partir de suas vidas e o seu jeito de transformar a realidade, ou seja, aprendem a realidade a partir da própria realidade.

Nessa linha, entende-se que os princípios da flexibilidade, interdisciplinaridade, contextualização e transversalidade se constituem como elementos importantes para o desenvolvimento integral dos alunos, pois refletem as diversas mudanças e transformações que o currículo deve ter. Assim, é relevante pensar em um currículo transformador e inovador que possa perpassar por diferentes saberes de diferentes formas, a fim de que os sujeitos possam desenvolver em sua plenitude, de forma reflexiva, crítica, autônoma e questionadora, se apropriando dos diversos saberes, nos mais diversos espaços de aprendizagens.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROGRAMA NO “CHÃO DA ESCOLA” NO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CALISTO LOBO

O Programa “Chão da Escola” é um programa de formação continuada dos professores da rede pública estadual do Estado do Piauí. Assim, este capítulo terá como intuito conhecer de que maneira se dá a formação dos professores, bem como relatar a sua contribuição para a melhoria do ensino e se ela ajuda no fortalecimento da identidade da escola.

4.1 Programa “Chão da Escola”

De acordo com o documento orientador da formação do Programa “Chão da Escola” correspondente a 2017, a formação continuada direcionada aos professores da Rede Estadual do Piauí foi implantada para responsabilizar-se pela Meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE-2014), que trata sobre fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir melhores médias nacionais para o IDEB (SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO DO PIAUÍ, 2017).

Ainda, enfatiza que melhorando a formação dos docentes da Rede Pública Estadual de Ensino, este vem possibilitar a aprendizagem dos alunos e consequentemente diminuir a evasão escolar dos educandos.

Segundo o documento orientador da formação no “Chão da Escola”, esta formação continuada vem atender os professores de ensino fundamental e ensino médio da Rede Estadual Pública do Estado do Piauí, seguindo alguns critérios de funcionamento:

Assim, propõe-se que a formação continuada seja realizada em serviço, orientada para o diagnóstico de cada sala de aula e para oferecer ao professor amplo repertório de práticas pedagógicas no âmbito do Ensino Fundamental e Médio, permitindo-lhe fazer intervenções necessárias para ajudar o aluno a superar obstáculos e progredir na consolidação da aprendizagem adequada para cada ano do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio. [...] para garantir a credibilidade e o alcance máximo da formação, atuarão Formadores Institucionais (profissional da SEDUC/ISEAF), Formadores Regionais (profissional da GRE) e Orientadores de Estudo (Coordenador Pedagógico da escola). Todos os professores em efetivo exercício receberão a formação no interior da escola, às quartas-feiras, no horário de 8h às 11h ou das 14h às 17h (SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO DO PIAUÍ, 2017, p. 4-5).

De acordo com o documento orientador da formação no “Chão da Escola”, os professores que participam dos encontros de estudo têm direito a certificação:

A certificação será realizada pela SEDUC por intermédio do Centro de Formação e levará em conta os momentos presenciais na escola, as atividades mediadas por tecnologias e os minicursos, seminários e palestras que a escola poderá ofertar durante o ano de 2017 e que foram previamente autorizadas pelo Centro de Formação. Tudo precisa ser registrado através de relatórios, portfólios, filmagens, áudios ou outras formas de registros definidas pelo Centro de Formação. A carga horária será 120 horas e não será permitida certificação parcial. A formação será ministrada por um orientador de estudo (Coordenador Pedagógico), que também será responsável por acompanhar e subsidiar a prática desses cursistas (professores) em sala de aula. Para fazer jus a certificação, os participantes deverão alcançar no mínimo 75% de frequência e 90% de execução das atividades práticas (SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO DO PIAUÍ, 2017, p. 6).

Segundo o mesmo documento, os professores devem participar da formação semanalmente, durante o ano letivo em curso e realizarem atividades propostas. Os docentes devem estar em sala de aula e exercendo suas atividades em escola de ensino regular, devendo executar os conhecimentos obtidos na formação em sua atividade docente.

A formação deve seguir a seguinte dinâmica de funcionamento:

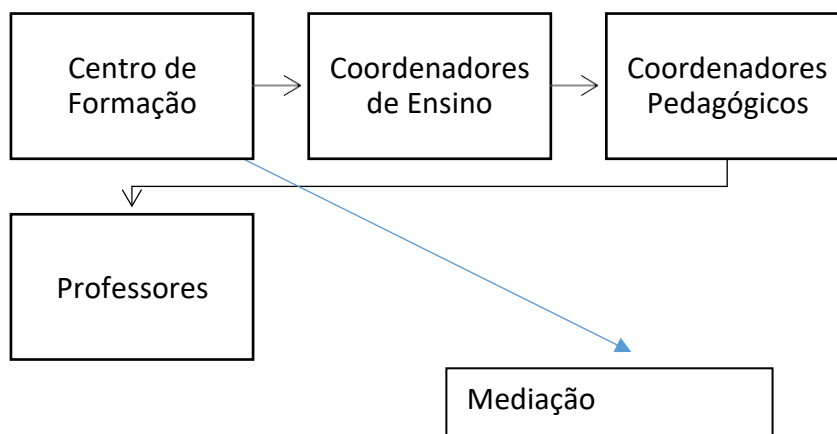
O centro de formação forma os coordenadores de ensino das 21 gerências regionais, estes se tornam multiplicadores junto aos coordenadores pedagógicos que, por sua vez, levam a formação para o “chão” da escola de atuação. Assim, a formação acontece em rede em uma lógica interativa entre os sujeitos envolvidos, ao mesmo tempo que oportuniza a atuação de todos de maneira dialógica (SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO DO PIAUÍ, 2017, p. 6-7).

Dessa maneira, a formação do programa acontece em forma de uma cadeia de informação, em que os coordenadores das diversas gerências regionais de educação são capacitados, para que assim estes possam ser os multiplicadores repassando as informações e conhecimentos aos coordenadores pedagógicos, fazendo com que estes coordenadores possam aplicar e replicar as

informações para os professores da escola onde os mesmos trabalham, efetivando, assim, o significado do nome do Programa “Chão da Escola”.

Para melhor detalhamento acerca da sistemática de funcionamento do Programa “Chão da Escola” segue a Figura 2 demonstrativa de funcionamento da formação.

Figura 2 – Demonstrativo de funcionamento da formação continuada dos professores



Fonte: Da autora (2018).

A Figura 2 demonstra a ordem de sequência da formação e como as informações são repassadas e difundidas para os professores, para que assim se efetivem as ações e atividades propostas do Programa “Chão da Escola”.

Pelo documento orientador do Programa “Chão da Escola” correspondente ao ano de 2018, os formadores institucionais articulam os temas que serão abordados nos encontros com os formadores regionais, estes se reúnem em outros momentos com os coordenadores pedagógicos das escolas com o objetivo de socializar a todos a formação recebida, para que, assim, os coordenadores possam aplicar na escola as orientações recebidas e replicar as informações que receberam dos formadores regionais (SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO DO PIAUÍ, 2018).

Ainda, o documento enfatiza que para alcançar a maior parte dos envolvidos do Programa “Chão da Escola” algumas temáticas são discutidas pela mediação tecnológica do canal educação, sendo utilizado como um mecanismo de troca de experiências e socialização das diversas atividades adicionais.

Acrescenta também que, depois da etapa da formação regional, cada gerência terá o compromisso de fazer com que cada escola cumpra as atividades propostas pelo programa, ficando a responsabilidade de um representante do centro de formação fazer visitas periódicas a cada gerência, bem como acompanhar *in loco* as escolas que tiverem dificuldades na execução das ações.

Aborda que, no encerramento do período das atividades do programa, cada escola deverá apresentar os resultados obtidos das atividades realizadas, em um seminário realizado por cada gerência, no dia e horário estipulado pelo formador regional juntamente com o formador institucional, quando os mesmos deverão acompanhar e fazer os registros das atividades coletivas realizadas no seminário (SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO DO PIAUÍ, 2018).

De acordo com o documento orientador do Programa “Chão da Escola” referente a 2017 as temáticas escolhidas para o desenvolvimento e execução das atividades propostas pelo programa no primeiro semestre daquele ano foram avaliação e planejamento, e as temáticas abordadas no segundo semestre foram currículo, acesso, permanência e aprendizagem com sucesso e formação continuada. Aborda também que a temática escolhida inicialmente como sendo a avaliação foi em virtude dos resultados encontrados nas avaliações externas. Dessa forma, a temática teve como objetivo alcançar melhores índices nas disciplinas de matemática e língua portuguesa, disciplinas estas avaliadas na avaliação externa do Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI) (SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO DO PIAUÍ, 2017).

No documento orientador do Programa “Chão da Escola” do ano de 2018, aparece como de responsabilidade do coordenador estadual do programa elaborar, fazer o acompanhamento pedagógico, monitorar, avaliar e replanejar as diversas ações da formação juntamente com outras instituições parceiras. Ainda, as temáticas escolhidas para os estudos da formação do programa no ano de 2018 foram pensadas em atender as reais necessidades das unidades de ensino, e que foram elaborados baseados nos relatórios referentes do ano de 2016 e 2017 (SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO DO PIAUÍ, 2018).

Para uma melhor compreensão dos temas trabalhados na formação no primeiro e segundo semestres segue abaixo um quadro demonstrativo, com o Quadro 4 apresentando as temáticas trabalhadas pelo Programa “Chão da Escola” no ano de 2018:

Quadro 3 – Temáticas trabalhadas pelo Programa “Chão da Escola” no ano de 2018

PRIMEIRO SEMESTRE	TEMÁTICAS
Fevereiro	A identidade que se constrói no “chão “da escola
Março	Acesso e Fluxo
Abril	Clima Escolar
Maio	Avaliação e Currículo
SEGUNDO SEMESTRE	
Agosto	A democratização das relações escolares
Setembro	Não houve formação
Outubro	Não houve formação
Novembro	Seminário de avaliação e socialização das experiências

Fonte: Da autora (2018).

Dessa forma, o Programa mantém um cronograma fixo e pré-estabelecido durante o ano, para que, assim, todos os envolvidos possam conhecer e participar ativamente dos respectivos encontros todas as quartas-feiras nas escolas. Percebe-se que no ano de 2018 as formações não aconteceram nos meses de setembro e outubro, mas foi destinado o mês de novembro para avaliação do Programa e socialização das ações e atividades elaboradas e executadas durante o ano letivo nas escolas.

5**DELINEAMENTO METODOLÓGICO**

O delineamento metodológico permite que se possa compreender as etapas e os procedimentos realizados na pesquisa, ou seja, mostra de que forma a pesquisa foi executada em seu contexto geral. Desse modo, este capítulo apresentará os procedimentos metodológicos realizados, uma vez que nele são pontuadas todas as fases da pesquisa.

5.1 Procedimentos metodológicos

A realização de uma pesquisa necessita de um percurso metodológico de forma sistemática, momento em que o pesquisador precisa fazer algumas escolhas de procedimentos, quanto ao tipo de pesquisa e instrumentais técnicos, para melhor obter resultados.

Dessa forma, quanto ao modo de abordagem, a opção foi pela pesquisa qualitativa; quanto à investigação do objeto, pesquisas descritiva e exploratória; quanto aos procedimentos técnicos, pesquisa bibliográfica, documental e estudo de caso, como se explicam alguns aspectos na sequência:

a) tipo de pesquisa quanto ao modo de abordagem: qualitativa

A pesquisa qualitativa, segundo Minayo, Deslandes e Gomes (2007), possibilita trabalhar significados, desejos, interesses e que estes aspectos não podem ser traduzidos em dados quantitativos e matemáticos.

De acordo com Creswell (2010), esse tipo de pesquisa é uma busca interpretativa, em que os estudiosos fazem uma análise do que observam, escutam e compreendem, cujas interpretações não podem estar desvinculadas de suas origens, trajetórias e situações anteriores.

Já para Gibbs (2009), a pesquisa qualitativa assume um papel importante para os pesquisadores, sejam eles na condição de pesquisadores, sejam estes como sujeitos dotados de experiências e reflexões adquiridas como sujeitos conhecedores do local pesquisado, pois ela se baseia em textos e escrita, notas de campo e transcrições, além de interpretações quanto à compreensão dos resultados e da pesquisa em sua totalidade.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa permite fazer uma interpretação por meio de textos, traçando os dados colhidos de forma natural, podendo, assim, expor, por intermédio da escrita, experiências vividas, permitindo sentir a essência da situação, haja vista que o pesquisador se faz presente no contexto pesquisado.

b) tipos de pesquisa quanto à investigação do objeto: exploratória e descritiva

Como o foco da investigação estava ligado em analisar como está sendo estabelecida a prática do currículo integrado no eixo tecnológico de gestão e negócios e quais os desafios encontrados pelos professores e gestores quanto à efetivação da integração curricular no Centro Estadual de Educação profissional Calisto Lobo, foram escolhidas as pesquisas exploratória e descritiva.

Segundo Prodanov (2013), a pesquisa exploratória tem como proposta possibilitar informações a respeito do que se pretende pesquisar, viabilizando sua explicação e a sua delimitação, isto é, facilitando a definição da temática pesquisada; orientando quanto à consolidação dos objetivos, a caracterização das hipóteses ou a revelação de uma nova abordagem para o assunto.

Para Koche (1997), essa caracterização da pesquisa como exploratória tem como finalidade provocar uma investigação que possa identificar algum fato, apontando as particularidades principais das variantes que se pretende abordar.

Já a pesquisa descritiva, conforme Gil (2008), tem como objetivo principal descrever as particularidades de determinados indivíduos ou algum acontecimento estipulando a relação entre as variantes. Por sua vez, Prodanov (2013) explica que na abordagem descritiva as

situações são observadas, analisadas, registradas e interpretadas pelo pesquisador, que é o que foi realizado na investigação feita no Centro Estadual de Educação profissional Calisto Lobo, da cidade de Floriano, Estado do Piauí.

c) procedimentos técnicos: pesquisa bibliográfica, documental e estudo de caso

Os procedimentos técnicos adotados para a coleta e análise de dados da pesquisa dissertativa envolveram as pesquisas bibliográfica e documental e estudo de caso sobre a integração curricular no Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo, conforme melhor se explica a seguir.

Segundo Vergara (2005, p. 48), “[...] pesquisa bibliográfica é o estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral”. Dessa forma, diversas fontes bibliográficas, como livros físicos e digitais, artigos de periódicos, anais de encontros técnicos e científicos, além de outros materiais foram utilizados na investigação.

Por sua vez, a pesquisa documental é entendida por Severino (2007, p. 122) tendo como:

[...] fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas, sobretudo, de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos, ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise.

Assim, na investigação, foram utilizadas várias leis federais e estaduais, decretos educacionais, documentos como o Documento orientador do Programa “Chão da Escola”, os Planos de cursos do eixo tecnológico de gestão e negócios, dentre outros.

Já o estudo de caso, segundo André (2005), possibilita uma visão profunda de um determinado fenômeno de forma ampla e integrada e com múltiplas variáveis. Nesse sentido, pesquisar sobre a integração curricular no Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo permitiu um aprofundamento desse fenômeno, compreendendo os mais diversos desafios que a escola encontra para a efetivação de um currículo integrado.

Ponte (2006) argumenta que o estudo de caso tem como intuito conhecer um ser profundamente, seja um indivíduo, seja uma instituição, um determinado curso, uma determinada disciplina, um sistema de ensino, uma política ou qualquer elemento social. O estudo de caso visa a entender os determinados porquês existentes, a fim de afirmar sua identidade e características nos mais diversos aspectos que interessam ao pesquisador.

Acrescente-se que é bom destacar que “uma das principais limitações do estudo de caso refere-se à não-possibilidade de generalizações de seus resultados, pois as conclusões de um estudo específico valem geralmente só para o objeto em particular” (CHEMIN, 2015, p. 64). Desse modo, a pesquisa tem por objeto de estudo a instituição de ensino citada, cujo estudo de caso por meio de questionário deseja contribuir no que tange à compreensão de diversos questionamentos e reflexões pautados no processo de integração dos currículos nesse espaço escolar.

5.2 Local da pesquisa, participantes da pesquisa e coleta de dados

A pesquisa foi realizada em uma escola de ensino médio de nível técnico da rede pública estadual, identificada como Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo, no município de Floriano, Estado do Piauí.

Os participantes da pesquisa foram quatro professores da base comum, sendo que cada um representou as quatro áreas do conhecimento (Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias); dois professores da base específica representando os cursos do eixo tecnológico de gestão e negócios (técnico de administração e técnico em serviços jurídicos); um coordenador pedagógico; um coordenador do eixo tecnológico de gestão e negócios do Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo.

Esses participantes foram escolhidos mediante critérios baseados em observação assistemática e participante da própria pesquisadora, como: empenho e comprometimento que os mesmos apresentam na escola, sujeitos acessíveis e abertos ao diálogo e inovações, de modo a atender os objetivos propostos pela pesquisa.

Os participantes da pesquisa foram nomeados como: para os professores (P1 até P6) e para os Coordenadores (C1 e C2). Os objetivos traçados na pesquisa, participantes e coleta de dados estão especificados no Quadro 4.

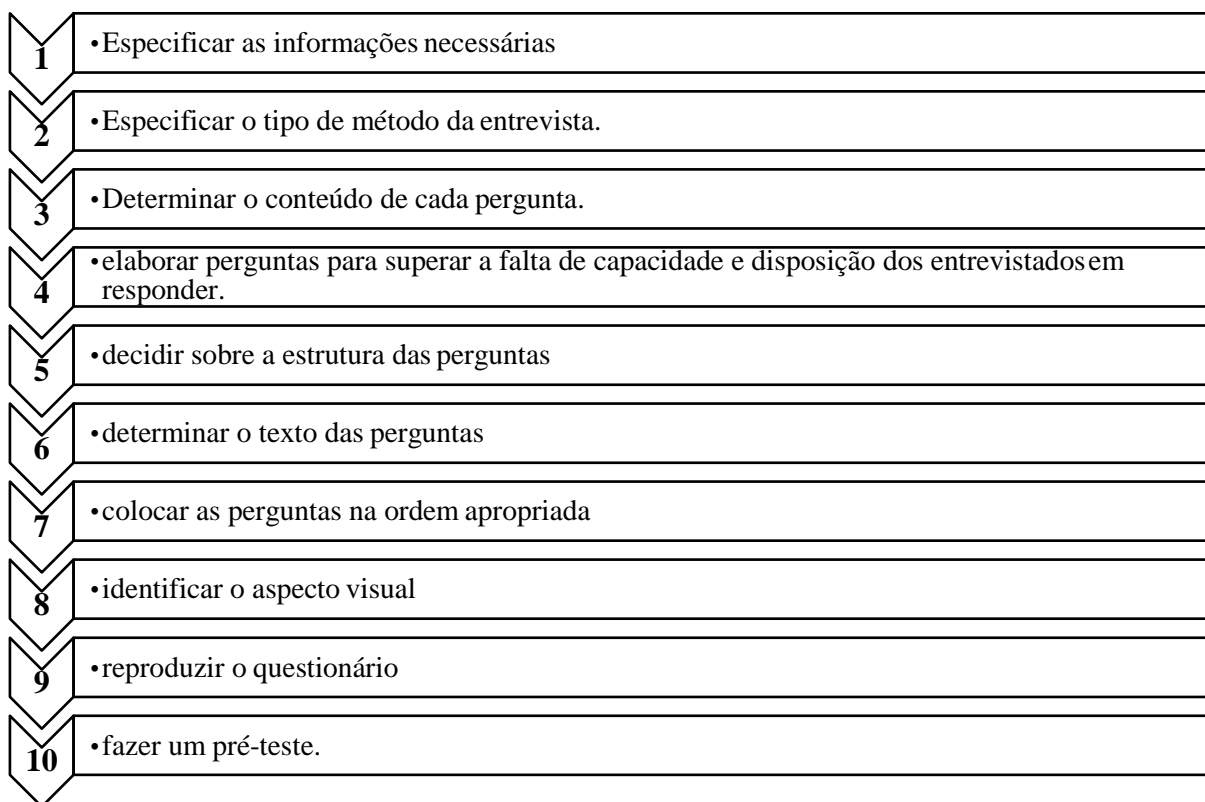
Quadro 4 – Demonstrativo dos objetivos, participantes da pesquisa e coleta de dados

OBJETIVOS	PARTICIPANTES	COLETA DE DADOS
Interpretar os elementos que comprometem a aplicabilidade do currículo integrado por parte dos professores e gestores do eixo tecnológico do curso de gestão e negócios.	01 professor de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias 01 professor de Ciências da Natureza e suas Tecnologias 01 professor de Ciências Humanas e suas Tecnologias 01 professor de Matemática e suas Tecnologias	Questionários aos professores das áreas de conhecimento (Apêndice E).
Descrever os elementos que comprometem a aplicabilidade do currículo integrado por parte dos professores e gestores do eixo tecnológico do curso de gestão e negócios.	Dois professores das bases específicas dos cursos do eixo de gestão e negócios.	Questionários aos professores do eixo de gestão e negócios (Apêndice F).
Compreender de que maneira se dá a formação continuada promovida pelo Programa “Chão da Escola”.	Um Coordenador Pedagógico.	Questionário ao coordenador pedagógico (Apêndice G).
Identificar os elementos que comprometem a aplicabilidade do currículo integrado por parte dos professores e gestores do eixo tecnológico do curso de gestão e negócios.	Um coordenador do eixo de gestão e negócios.	Questionário ao coordenador do eixo de gestão e negócios (Apêndice H).

Fonte: Da autora (2018).

O instrumento escolhido para a coleta de dados foi o questionário de Malhotra *et al.* (2005, p.229), cujo processo de elaboração é descrito em 10 etapas, sendo que na prática o formato é interativo, em vez de sequencial, conforme apresentado na Figura 3 seguinte:

Figura 3 – Esquema de questionário proposto por Malhotra *et al.*



Fonte: Malhotra *et al.* (2005, p.229).

O questionário aplicado foi semiestruturado e composto de perguntas abertas usando-se itens curtos. Segundo Rampazzo (2005), o questionário é uma forma de coletar dados, dispostas por várias perguntas, sendo que estas devem ser respondidas sem a participação do entrevistador. O autor ainda menciona que esse tipo de instrumento de coleta de dados possui alguns pontos positivos como: possibilidade de obtenção de respostas com mais precisão, tem menos distorção nos resultados, como também o entrevistado tem mais tempo para responder, podendo responder em qualquer horário e com condições favoráveis, proporcionado, assim, mais liberdade para o entrevistado.

Conforme Lakatos e Marconi (2003), perguntas abertas do questionário possibilitam que o entrevistado responda de modo mais livre, utilizando-se de expressões próprias e opinativas, garantindo, assim, uma investigação mais intensa e objetiva. De acordo com Babbie (2003), a utilização de itens curtos permite que o respondente leia o item rapidamente, entenda a sua intencionalidade e responda perguntas sem dificuldade.

O questionário foi elaborado no *Formulários Google*, ferramenta disponível no programa *Google Drive*, cuja escolha do aplicativo *google docs* para a coleta de dados ocorreu em virtude

da sua facilidade e agilidade quanto à tabulação dos dados, haja vista que o mesmo permite organizar os resultados e disponibilizá-los em planilhas, facilitando, assim, a disposição dos resultados, como também os participantes da pesquisa puderam acessar o formulário para responder às questões em qualquer dia e horário, proporcionando comodidade aos informantes e sigilo para os respondentes. Malhotra *et al.* (2005, p.144) comentam a respeito dos métodos eletrônicos:

O levantamento de campo eletrônico pode ser conduzido via correio eletrônico (e-mail) se forem conhecidos os endereços dos entrevistados ao postar o levantamento de campo em um site. [...] Este método eletrônico compartilha vantagens como: nenhum problema com a equipe de campo, nenhuma tendenciosidade do entrevistador, baixa premência social e baixo custo; além disso, os dados podem ser coletados e analisados em velocidade muito alta por causa do uso do computador.

Todos os participantes da pesquisa assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndices A B, C e D).

Foi realizada também uma análise documental dos Planos de cursos do eixo tecnológico de gestão e negócios ofertados pelo Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo, para que se pudesse entender como está sendo efetivado o currículo integrado na referida escola, como também uma análise nos documentos orientadores da formação continuada “Chão da Escola” para compreender de que forma se dá a formação dos professores na referida instituição de ensino.

Segundo Lüdke e André (2013), a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

5.3 Técnica de análise dos dados

Para a análise dos dados da pesquisa foi escolhida a análise textual discursiva (ATD) proposta por Moraes e Galiazzi (2007), que explicam que esse tipo de análise faz com que o pesquisador trilhe seu próprio caminho diante de seu entendimento, não tendo ponto único de início ou finalização, pois este trajeto é realizado individualmente e de forma criativa, fazendo com que o percurso seja construído de acordo com o processo pelo próprio sujeito, criando, assim, diversas possibilidades de expressão.

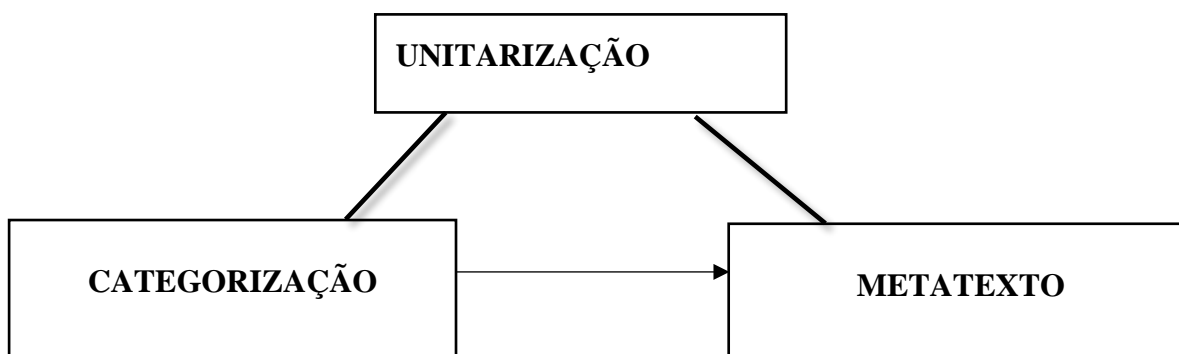
Para esses autores, a análise textual discursiva permite interpretar textos, produzindo novos conhecimentos e saberes a respeito do que se quer pesquisar, para que assim possa reconstruir novos conhecimentos e novas compreensões acerca do tema pesquisado. Esta abordagem traz uma alusão a “uma tempestade de luz”, pois tudo discorre em torno de novos entendimentos, construindo novas formas de compreensões, obtendo nova estruturação em meio à confusão e obscuridade.

Os processos de construção da análise, no entendimento de Moraes e Galiuzzi (2007), perpassam por três momentos: o da unitarização, categorização e metatexto:

- a) **unitarização**: consiste na fase em que as partes dos textos são desconstruídas, desintegrando o texto em unidades que constituirão o elemento a ser estudado, sendo que cada unidade deverá ter o mesmo significado, nomeando as unidades ou títulos assim que estas forem sendo produzidas;
- b) **categorização**: consiste na fase de organizar as relações de unidade, criando, assim, novas categorias de análise para que possa explicar a relação entre as unidades e as subcategorias, permitindo a organização do metatexto;
- c) **metatexto**: consiste na compreensão do texto a partir da sua desconstrução, ou seja, é a construção de novos conhecimentos e de diversos entendimentos compreendidos de acordo com os elementos estabelecidos anteriormente.

Diante disso, procura-se representar o ciclo da análise textual discursiva, para a ilustração das informações acerca da unitarização, categorização e metatextos, na Figura 4:

Figura 4 – Ciclo da análise textual discursiva



Como visto na Figura 4, o ciclo da análise textual discursiva está representado inicialmente pela **unitarização**, que é o processo de desconstrução e fragmentação do texto,

passando à elaboração da **categorização** das unidades de análises expressas anteriormente, buscando semelhanças entre elas, para que em um novo processo aconteça pelo **metatexto**, em que as interpretações se estabelecem, dando formas a novos conhecimentos e significações.

6 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A apresentação dos resultados permite mostrar de maneira mais detalhada e aprofundada os dados obtidos na pesquisa prática. Dessa forma, este capítulo descreverá os resultados coletados, interpretados de acordo com a análise textual discursiva (ATD), para que, assim, se possa ter acesso ao que foi perguntado, respondido e seus significados, obtendo-se uma visão geral do estudo.

O primeiro momento a ser trabalhado no ciclo da análise textual discursiva, de acordo com Moraes e Galiazzi (2007), é a unitarização, em cujo período ocorre a desconstrução do texto e a unitarização do “corpus”. Salienta-se que o “corpus” do texto se caracteriza por agrupamentos de registros que reproduzem os dados da pesquisa. Diante disso, para uma melhor organização quanto às análises dos dados, as respostas dos participantes da pesquisa foram desconstruídas e fragmentadas, em que se promoveu uma quebra quanto à organização dos sentidos expressos, para que, a partir deste momento, se pudesse reorganizá-los por meio de subcategorias no decorrer do processo das análises.

Para esses estudos, as unidades de análises são estabelecidas com os propósitos pertinentes da pesquisa, como também são formuladas a partir dos conhecimentos do pesquisador em consonância com os objetivos traçados no trabalho.

Diante das constantes leituras desconstruídas e fragmentadas a partir do “corpus” do texto, foram encontradas as seguintes unidades de análises (Quadro 5) quanto à análise dos dados dos professores e coordenadores do Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo:

Quadro 5 – Unidades de Análises, a partir da análise textual discursiva

Unidades de Análises	Subcategorias das Análises
1. Situações Docentes	Trabalho, aulas, significação, inquietação, mudanças, relacionar, disciplinas, carga horária, organização, currículos.
2. Planejamento	Individualidade, participativo, conteúdos, separação, integração.
3. Ações Integradoras	Ausência, disciplinar, contextualização, projeto interdisciplinar, palestras, temáticas.
4. Formação Continuada dos Professores	Ensino Médio Regular, participação, atualização profissional, trocas de ideias, ensino-aprendizagem, mudanças de práticas.

Fonte: Da autora (2018).

6.1 Categorização das unidades de análises

O segundo passo para a análise dos dados foi o desenvolvimento da categorização, quando Moraes e Galiuzzi (2007) comentam como sendo o processo em que as unidades de análises são constantemente comparadas com as subcategorias das análises, buscando sempre elementos de semelhança entre elas. Diante disso, foram elaboradas categorias a partir da relação das unidades de sentido, observando-se a relação de semelhança entre elas. A utilização da categorização foi pelo método indutivo, em que as categorias surgiram com base nas informações no “corpus” da pesquisa, nesse caso nas respostas dos professores e coordenadores do Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo. As categorizações das unidades de análises estão apresentadas na Figura 5:

Figura 5 – Categorizações das unidades de análises, a partir da análise textual discursiva



Fonte: Da autora (2018).

Dando sequência ao ciclo da análise textual discursiva, foi elaborado o metatexto logo depois da construção da unitarização e da categorização das unidades de sentidos. O metatexto é considerado como sendo o resultado final da análise textual discursiva (ATD), o qual teve como proposta fazer a interpretação dos significados desenvolvidos a partir do “corpus” da pesquisa, dando-se novos significados e sentidos ao trabalho.

No entendimento de Moraes e Galliazzi (2007), a elaboração do metatexto é um processo que se desenha de várias formas e de diferentes olhares, sendo que cada uma delas pode ser submetida a aperfeiçoamentos. Os autores enfatizam que na análise textual discursiva os metatextos se caracterizam por apresentarem novos sentidos, construídos a partir das diversas leituras do “corpus” da pesquisa, pois a intenção não é recorrer aos textos, mas poder construir novos textos baseados nas leituras iniciais. Nesse sentido, a partir das reconstruções do “corpus”, ficaram estabelecidas os seguintes metatextos:

1. Organização curricular e as possíveis mudanças para uma significação de conteúdos;
2. A importância do planejamento participativo e integrado;
3. Ações integradoras e interdisciplinares como forma de contextualizar as disciplinas;
4. Formação continuada dos professores e atualização profissional para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Dando sequência ao ciclo da análise textual discursiva, serão enfatizados os resultados oriundos dos metatextos, haja vista que representa a etapa final da ATD. Salienta-se também que nossos participantes da pesquisa no decorrer do texto foram nomeados como: para os professores (**P1** até **P6**) e para os Coordenadores (**C1** e **C2**), além de se esclarecer que para diferenciar o que são citações de autores e o que são respostas dos questionários, estas serão transcritas em letra itálica.

6.1.1 Organização curricular e possíveis mudanças para significação de conteúdos

Nesse metatexto, será abordada a importância da **organização curricular** para a escola, com vistas à consolidação da sua identidade, bem como na contribuição de significação dos conteúdos integrados para uma melhoria da formação dos estudantes.

Os conhecimentos adquiridos de forma integrada contribuem para o desenvolvimento dos estudantes de forma positiva e satisfatória, pois vêm atender aos interesses e às necessidades dos alunos.

Embora se saiba que a integração vem garantir um melhor desempenho a todos os alunos, ainda nas escolas os currículos apresentam problemas quanto ao trabalho integrado, acreditando-se que os possíveis transtornos são ocasionados por dificuldades administrativas.

Santomé (1998) argumenta que uma organização curricular de forma integrada pode gerar algumas preocupações quanto ao reconhecimento das decisões coletivas pelos docentes, seleção dos conteúdos culturais, produções de metodologias que possam dar sentido aos indivíduos, bem como nas relações entre ensino e aprendizagem.

Para Lopes (2008), é necessário que existam diferentes espaços de aprendizagens para o desenvolvimento das atividades integradas, tempos diferentes e de forma diferenciada, diversos encontros de professores para estudos, planejamentos coletivos e debates, como pode ser observado na fala dos professores:

- *As aulas praticamente são ministradas em salas de aulas de forma expositiva-dialogada, ficando a critério de algum professor a buscar novas formas de integração e inovação em sua própria disciplina (P2).*
- *Não temos tempo de elaborar muitas atividades diferenciadas, pois temos que cumprir o calendário escolar e ministrar os conteúdos com o tempo reduzido (P5).*

Nesse sentido, percebe-se que a forma como as aulas são ministradas dentro da organização curricular da escola não vêm a contribuir na integração dos conteúdos, pois cada professor ministra suas aulas, em grande parte de forma expositiva dialogada, ficando a elaboração e execução de atividades diferenciadas a critério dos professores, e não como uma forma organizada no ambiente escolar.

As concepções curriculares integradas devem ser organizadas por:

[...] competências, a integração se desenvolve no contexto de aplicação de um saber-fazer. Na organização curricular com base nas disciplinas de referência, o princípio integrador é identificado no próprio campo científico: conceitos e princípios da ciência que integram diferentes disciplinas. Na organização curricular com base nas disciplinas escolares, os princípios integradores são buscados nas finalidades educacionais que se têm em pauta (LOPES, 2008, p.64).

Dessa forma, para que seja realizada a integração dos currículos, é necessário que diante das organizações curriculares sejam desenvolvidas as diversas habilidades nos alunos, a fim

de que possam adquirir conhecimentos, aplicando-os no seu dia a dia. A integração também deve ser apresentada como diversos saberes que se integram com base nas disciplinas para atender os objetivos educacionais salientado na fala de alguns professores:

- *Infelizmente não há uma integração entre as disciplinas da base comum e as específicas, está faltando uma articulação integral entre os conhecimentos de ambas as disciplinas (P1).*
- *Praticamente não há integração, pois as disciplinas são compartimentadas (P2).*

Diante do exposto, observa-se que a organização curricular na escola é de suma importância, para que essas integrações das diversas disciplinas e conteúdos ministrados em sala de aula venham a efetivar realmente a integração, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades dos estudantes, contemplando os objetivos educacionais, fazendo com que os alunos possam construir seus conhecimentos não de forma solta e fragmentada.

Lopes (2008) considera que as formas de integração dos currículos na prática não são realizadas efetivamente em virtude de os mesmos serem sujeitos à matriz disciplinar. Segundo Macedo e Lopes (2002), a matriz disciplinar exerce uma organização dos currículos de forma controladora, pois neste processo de organização são estipulados os horários de aulas, os conteúdos a serem ministrados, como também atividades dos professores e alunos realizadas em determinado espaço e tempo estabelecidos pela escola.

Os conhecimentos da base comum são importantes para o desenvolvimento do aluno e para a sua formação profissional, não podendo ser vistos apenas como um conhecimento isolado e sem significação, como relatado pelo professor do Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo:

- *As disciplinas da base comum deveriam ser olhadas como uma ponte para a continuidade dos estudos de nossos alunos, sei que este após o término do curso é para ser inserido no mercado de trabalho como imediato, mas a maioria de nossos alunos almeja a continuidade dos estudos como uma graduação, mestrado etc. (P5).*

De acordo com Berger Filho (1999), os conhecimentos gerais possibilitam que os alunos busquem informações, para que possam aplicá-los em sua realidade, favorecendo, assim, os exercícios de cidadania e exercícios produtivos, como também o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo dos indivíduos.

Tanto as bases gerais como as bases específicas são de suma importância para o desenvolvimento do aluno, pois possuem uma relação de integração entre elas, contribuindo para o desenvolvimento pleno do estudante, mas no Centro Estadual de Educação Profissional

Calisto Lobo os professores observam que as bases gerais não são vistas como conhecimentos importantes tanto quanto os conhecimentos específicos, como relatado:

- *Percebo que os coordenadores de eixo não se preocupam com o ensino médio, sempre dão mais ênfase para o ensino profissionalizante. Em algumas situações chegam a demonstrar que as disciplinas específicas são mais importantes para o desenvolvimento dos alunos na aprendizagem (P1).*

Berger Filho (1999) comenta que a educação geral viabiliza elementos necessários para que os alunos possam continuar aprendendo ao longo da vida, que esses conhecimentos gerais contribuem para o desenvolvimento de aptidões para que os sujeitos possam enfrentar diversas situações, aplicando a teoria e a prática, dando significado à realidade em que estão inseridos.

Dessa forma, os conhecimentos gerais devem ser vistos como saberes importantes no que tange ao desenvolvimento pleno do educando, servindo como elemento de relação junto aos conhecimentos específicos, propiciando que os alunos adquiram competências e aptidões necessárias para o seu pleno desenvolvimento.

Em um currículo integrado é importante que os conhecimentos sejam realizados de forma integrada com os demais conhecimentos, e não de maneira isolada e fragmentada; eles devem ser realizados com o envolvimento e integração entre os mais diversos conhecimentos, como relatado pelo professor do Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo. “*Não vejo esse envolvimento da base técnica com a base comum, cada um trabalha em sua área e não há o devido envolvimento que deveria ter*”(P4).

De acordo com Prado (2005), a educação deve propiciar um processo de construção e reconstrução do conhecimento para que os alunos possam compreender a realidade onde estão inseridos, não podendo ter divisões de conhecimento entre si, nem ao menos valorizar um determinado conhecimento em prejuízo de outro.

É muito significativo que os currículos integrados devam ser organizados de forma a que venham superar a centralização das disciplinas, bem como na redução do controle do poder no que tange à seleção dos conhecimentos escolares, citado pelos professores e coordenadores:

- *A carga horária das disciplinas da base comum é muito reduzida, principalmente no último ano do curso. Percebo que a grade curricular dá uma maior importância para as disciplinas específicas, ficando difícil para o professor desenvolver uma aula com mais estratégias, para que o aluno tenha uma melhor aprendizagem (P1).*
- *Diante da gama de conteúdos a serem ministrados, parte desses conteúdos não são contemplados devido à mínima carga horária (C2).*

Nota-se, então, que as disposições quanto às cargas horárias dos cursos e das disciplinas têm ocasionado inquietações por parte de alguns professores, que em seus relatos deixam subentendidas angústias perante a forma com que os currículos são organizados na escola. Estes ainda comentam que a quantidade insuficiente de horas nas disciplinas tem prejudicado na melhoria da aprendizagem dos estudantes.

De acordo com Hernandez e Ventura (1998), a organização curricular sempre segue um modelo rígido, hierarquizado, tendo o tempo imposto pela administração e também pelo currículo limitado e restringido.

Nesse sentido, presencia-se que na organização curricular no Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo encontram-se dificuldades quanto à flexibilização do currículo, quanto ao tempo e aos conteúdos trabalhados na escola, segundo os relatos de professores:

- *Como se trata de um ensino médio integrado, as disciplinas específicas do curso têm uma carga horária ampliada e a minha que faz parte da base comum é reduzida. Vejo que o aumento da carga horaria da área específica e a redução da carga horária da base comum comprometem em parte o prosseguimento dos alunos para novas etapas de ensino (P5).*
- *Carga horária muito baixa, poucas aulas para ministrar muitos conteúdos (P2).*

No Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo, no sentido de minimizar as dificuldades presentes no que tange ao tempo e à quantidade de cargas horárias das disciplinas, há o desenvolvimento de atividades extracurriculares, como apresenta o relato do professor: *“Não dá para ministrar todos os conteúdos, é necessário realizar atividades extraclases” (P6).*

Segundo Fior (2003), a flexibilidade do currículo propicia a criação de diversas condições para experiências de atividades não estabelecidas, fazendo com que os alunos possam apropriar-se dos conhecimentos de acordo com suas necessidades e interesses.

Nesse sentido, as atividades extracurriculares contribuem na formação dos alunos, sendo um forte aliado na superação das dificuldades existentes nas escolas quanto ao tempo e quantidades insuficientes, pois assim contribuem para uma efetivação de conhecimentos mais flexíveis e diversificados, favorecendo um conhecimento mais dinâmico e interativo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013) citam que as organizações dos tempos curriculares devem ser realizadas de acordo com as reais

necessidades dos alunos, observando o meio social onde estão inseridos, não apenas se limitando às aulas das diversas disciplinas.

Assim, entende-se que da maneira como as organizações curriculares são desenvolvidas nas escolas, apenas centradas nas aulas das disciplinas, como forma de cumprir um determinado tempo estipulado para o ensino dos conteúdos, dificulta a integração das disciplinas, pois os estudantes terão apenas um determinado espaço de tempo, limitado, para absorver os conhecimentos, de forma fragmentada e isolada das demais disciplinas.

Essa forma de organização curricular contribui para a separação dos conteúdos, prejudicando a integração das diversas disciplinas, dos conhecimentos e variados saberes que poderiam adquirir no decorrer do tempo das aulas, apropriando-se dos conteúdos de modo contextualizado e não de forma fragmentada e desagregada das demais matérias escolares como se observa no relato de professor respondente ao questionário.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013) trazem também que as organizações curriculares não devem apenas se restringir aos espaços de salas de aula, mas também levar em conta os espaços físicos da escola, seus entornos e demais espaços de aprendizagem.

Nesse sentido, defende-se a ideia de que as organizações curriculares não podem se limitar apenas à forma da estruturação das disciplinas, mas também se preocuparem como estas são elaboradas e desenvolvidas nas escolas, e de que modo esses currículos estão sendo executados, para que os alunos possam se desenvolver em sua totalidade, como meio a potencializar suas competências e habilidades. Para isso se faz necessário que os currículos possam se estender a todos os espaços escolares, e que consigam fazer parte da realidade dos alunos, de suas vivências, suas histórias, do contexto social em que estão inseridos, integrando-se nos currículos atividades diferenciadas, bem como proporcionando diversos espaços de aprendizagem.

6.1.2 A importância do planejamento participativo e integrado

Nesse metatexto será abordada a importância do planejamento participativo e integrado na melhoria da aprendizagem dos alunos, como também para a efetivação da coletividade e objetivos traçados pela instituição.

Para Padilha (2001), o planejamento tem como objetivo elaborar respostas a um determinado problema, estabelecidos por intermédio de meios e finalidades, a fim de atingir um determinado objetivo previamente determinado, e para que isso aconteça é necessário considerar as circunstâncias e a realidade vivida, como também as experiências passadas, levando em conta todos os contextos, sejam eles sociopolíticos, sejam culturais do indivíduo que planeja ou com quem se planeja.

Já para Molina e Rodriguez (2001), o planejamento estabelece uma aproximação de uma realidade existente com uma realidade pretendida, sendo que ele deve ser uma ferramenta que possa atender às necessidades dos sujeitos, tendo o poder de transformar um determinado acontecimento para atingir um determinado objetivo.

Assim, com base na leitura desses estudiosos, entende-se que o planejamento tem como proposta servir como um mecanismo de transformação da realidade em que se vive, estabelecendo os meios possíveis para atingir o objetivo pretendido. Dessa forma, para que o planejamento seja efetivado de maneira satisfatória para todos, é necessário observar o contexto social, político e cultural dos sujeitos envolvidos, como também os diversos acontecimentos ou fenômenos existentes no espaço escolar.

Na perspectiva de Libâneo (2004), o planejamento nunca deve ser realizado de forma individual, pois é uma atividade coletiva quanto aos planos, quanto às discussões na definição dos objetivos, das atitudes, dos valores, dos conteúdos, bem como na atuação do docente na escola, visando a melhores atividades na melhoria dos processos ensino e aprendizagem.

Dessa forma, o planejamento participativo assume uma função de promover um ensino de qualidade e satisfatório para todos, pois estimula o trabalho coletivo, bem como trabalha no sentido de descentralizar as ações, eliminando, assim, a fragmentação e ações desarticuladas e sem significados. Diante disso, Matus (1993) comenta que o planejamento deve ser um procedimento constante no cotidiano e que deve servir diariamente como um norte para o trabalho, pois serve como um elo entre a ação e o conhecimento, visto que nesse processo de interação pode compreender os outros e a si mesmo quando estes planejam tendo em vista objetivos em comum.

Para que os objetivos traçados pela escola possam ser alcançados, é necessário que os planejamentos sejam feitos de forma coletiva e integrada, com a participação de todos os envolvidos, imbuídos em um único propósito, o de efetivar um ensino de qualidade que melhore

a aprendizagem dos alunos. Os professores do Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo enfatizaram que o planejamento realizado na escola é feito de forma individualizada, como se observam nas respostas seguintes:

- *O planejamento é feito individualmente, cada professor realiza seu planejamento de forma individualizada, mesmo quando o professor ministra a mesma disciplina dos demais professores, não fazemos o planejamento junto para que o conteúdo seja igualmente ministrado por todos (P4).*
- *O planejamento é realizado por cada docente individualmente (P2).*

Sabe-se que a escola contribui de forma positiva na formação humana, pois é por meio das experiências que os sujeitos possuem fora da escola e juntamente com as experiências adquiridas nos espaços escolares que eles se formam como indivíduos possuidores de autonomia, criticidade e conscientes de suas ações, atuando de forma participativa na realidade onde estão inseridos. Nesse sentido, Araújo (2002) ressalta que a escola deve propiciar práticas pedagógicas que promovam a participação de todos no que se relaciona às deliberações do trabalho, nos conteúdos, bem como no convívio coletivo.

Deduz-se que quando a escola trabalha de forma coletiva e participativa, envolvendo toda a comunidade escolar em todas as atividades, os alunos têm possibilidade de exercer a sua autonomia, como também contribui para a efetivação de suas vivências para que possam adquirir conhecimentos de forma a dar sentido à sua vida, aliando teoria e prática, contribuindo para o desenvolvimento dos aprendentes de maneira plena e significativa para todos.

É de significativa conta que o planejamento realizado na instituição pesquisada possa ser efetivado de forma participativa e integrada por toda a comunidade escolar, para que, assim, os alunos possam adquirir conhecimentos de forma satisfatória e de qualidade, bem como promover um convívio coletivo entre todos.

Para Vasconcellos (2000), o docente precisa desejar realizar o planejamento, pois a motivação vem como forma de fazer do planejamento um ato de mudança da realidade, é preciso saber que esta mudança não acontecerá de forma espontânea, uma vez que transforma são ações, e não apenas a boa vontade de realizar. Portanto, é de suma importância que o docente possa se sentir parte do processo de planejar e que contribua na melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Nessa linha de pensamento, é necessário reforçar que o planejamento seja realizado de forma coletiva, participativa e motivadora, e não apenas como um ato motivador e idealizado

unicamente por um professor, mas que seja um desejo de todos, para que possa contribuir no desenvolvimento do aluno, promovendo a construção do conhecimento de forma satisfatória para todos, atendendo as suas reais necessidades.

No Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo encontram-se professores preocupados quanto à forma como são realizados os planejamentos na escola, o que fica evidenciado na fala do respondente ao questionário: *“Está faltando um planejamento integrado entre os professores, pois cada docente elabora seu planejamento”*(P1).

Na perspectiva de Casagrande e Begnini (2014), uma instituição forma-se quando existe a união de empenhos individuais com a finalidade de atingir objetivos coletivos, pois é por meio de uma instituição que é possível alcançar resultados que antes individualmente eram impossíveis de serem atingidos.

Por esse ponto de vista, é importante a realização de um planejamento que aconteça com a participação de toda a comunidade escolar, estimulando a integração dos conteúdos, com o intuito de alcançar melhorias de aprendizagens, a fim de que possam atingir os objetivos propostos pela instituição de ensino.

No Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo ainda se encontram professores estimulados a realizar um planejamento participativo e integrado, mas em suas mais diversas situações no dia a dia da escola a concretização desse planejamento participativo não é executada, como se observa no relato do professor: *“Até tentamos planejar em grupos, mas na maioria das vezes ocorre de forma individual, seguindo o plano de curso”*(P3).

De acordo com Ganzeli (2001), a participação dos sujeitos no planejamento deve ser entendida como um processo de aprendizagem que necessita de espaços, tempos e esforços para a sua efetivação, para que as ideias sejam discutidas e analisadas e que todos possam estar envolvidos com a formação integral do aluno, como também para uma concretização de espaços democráticos.

Nesse sentido, para a realização de um planejamento participativo, são necessários esforços tanto por parte dos envolvidos, como também pela instituição escolar, pois demanda tempo, espaço e empenho para o seu cumprimento. Observa-se que quando esse planejamento é realizado de forma participativa e integrada contribui de modo positivo no desenvolvimento do aluno e efetivação de uma escola genuinamente democrática.

Em uma escola de ensino médio integrado é de suma importância que o planejamento seja elaborado, aliando os conteúdos teóricos juntamente com os conhecimentos práticos, a fim de superar as dualidades existentes entre os conhecimentos gerais e específicos. Nesse sentido, apresenta-se o relato do coordenador: *“O planejamento das aulas é feito de acordo com a realidade da turma, sempre aliando teoria com a prática” (C2).*

Segundo Garcia (2009), para que a escola fortaleça a sua identidade, é relevante que os conhecimentos sejam elaborados em sua prática, como forma de superar as dualidades presentes, em que ora esses conhecimentos perpassam a preparação do vestibular, ora perpassam a preparação para as atividades produtivas. A respeito dessa superação, o autor comenta que suplantar essas dualidades existentes não é tornar uma escola única para todos os sujeitos, mas fazer com que essas diferenças colaborem para um ser integrativo.

Nesse sentido, um planejamento quando realizado de forma que venha aliar a teoria e a prática contribui para o fortalecimento e identidade da escola, bem como favorece a superação das separações dos conhecimentos, ajudando na concretização da integração.

6.1.3 Ações integradoras e interdisciplinares como forma de contextualizar as disciplinas

As ações integradoras e as práticas interdisciplinares vêm cada vez mais sendo introduzidas nas escolas, como forma de dinamizar as aulas, bem como servir de estratégias para uma possível integração e conversas com outras disciplinas, demais cursos e com as diversas áreas do conhecimento.

As ações integradoras são nomeadas dessa forma por possibilitarem a integração entre os demais sujeitos, os diversos conhecimentos e saberes da escola, podendo essas ações ocorrerem em diversos níveis e modalidades de ensino, envolvendo vários aspectos, como maneira de propiciar a superação na fragmentação das disciplinas, favorecendo, assim, o diálogo e as aproximações com as demais disciplinas.

Nesse sentido, Henrique e Nascimento (2015) comentam que as práticas integradoras são ações que propiciam a integração entre os indivíduos e instituições, concretizando essas ações diariamente e nas relações entre os diversos conhecimentos e saberes que se articulam em sua totalidade, contribuindo para uma formação integral dos sujeitos.

Diante disso, as ações integradoras realizadas pelo Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo, que se pode caracterizar como sendo indícios integradores, segundo professores são os projetos interdisciplinares como relatam **(P2 e P4)**: “*Projetos interdisciplinares*”.

Dessa forma, observa-se que o Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo trabalha os projetos interdisciplinares como forma de fazer a integração dos conteúdos e das disciplinas. Salienta-se, também, que a abordagem interdisciplinar trabalhada na escola é realizada na perspectiva de projetos, isto faz com que essas ações integradoras entre as disciplinas ou cursos venham fortalecer a ideia de um currículo integrado contribuindo para a formação dos estudantes.

De acordo com Nogueira (2009), as atividades de projetos interdisciplinares contribuem para a interação entre todos os envolvidos da escola, os diversos conhecimentos e saberes, como também proporcionam uma melhor formação para o aluno.

Para a elaboração desses projetos, é essencial que os objetivos sejam claros e que tenha tempo determinado para a sua elaboração e execução em um prazo estabelecido. Nesse sentido, os projetos interdisciplinares desenvolvidos na referida escola, mediante as falas do professor e do coordenador apresentam distorções: “*A escola desenvolve um projeto interdisciplinar todos os anos*”(P1); “*os diversos projetos interdisciplinares existentes no decorrer do ano*” (C2).

Moura e Barbosa (2013) enfatizam que o projeto educativo deve ter uma duração restrita, com objetivos determinados e estabelecidos, a fim de solucionar problemas, atender as necessidades e interesses de um sistema educacional, bem como de educadores que planejam, coordenam e executam ações para a melhoria da aprendizagem e da formação humana, em seus mais diferentes níveis e modalidades.

Dessa forma, é imprescindível que os projetos sejam elaborados e desenvolvidos com objetivos e prazos acordados e fixados para que, desse modo, a escola possa atender de forma satisfatória as reais necessidades dos alunos e contribuir para a melhoria dos processos educacionais, como também na formação dos sujeitos.

Diante disso, observa-se que o Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo trabalha os projetos interdisciplinares como forma de fazer a integração dos conteúdos e das disciplinas. Salienta-se também que a abordagem interdisciplinar trabalhada na escola é

realizada na perspectiva de projetos, isto faz com que essas ações integradoras entre as disciplinas ou cursos venham fortalecer a ideia de um currículo integrado contribuindo para a formação dos estudantes.

Avista-se que a escola tem buscado trabalhar a integração entre as diversas disciplinas, baseada em uma perspectiva interdisciplinar; isso se mostra nos relatos dos professores e coordenadores quando enfatizam que a instituição promove projetos interdisciplinares como forma de efetivar as ações integradoras na instituição de ensino.

De acordo com Fazenda (2013), existem muitos professores nas escolas que de maneira individual e intuitiva buscam trabalhar a interdisciplinaridade, mas devido à grande distância entre a teoria e academia, acabam realizando projetos multidisciplinares pensando que estão desenvolvendo projetos interdisciplinares.

Ainda no entendimento de Fazenda (2005), os projetos interdisciplinares não podem ser ensinados e tampouco serem aprendidos; eles se constituem como uma responsabilidade individual marcada pelo envolvimento no que tange ao projeto, as demais pessoas e a instituição na qual se trabalha.

No Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo, alguns professores possuem características interdisciplinares, e que em suas práticas cotidianas aparece esse desejo de mudanças, de levar algo diferente e motivador aos alunos, como observado nos relatos seguintes:

- *Não há integração, somente em alguns casos onde alguns professores têm o interesse em sair do ementário e fazer essa integração in loco (P3).*
- *Não percebo a integração entre as diversas disciplinas, pois cada professor trabalha em suas aulas com suas disciplinas, algumas vezes o professor procura sair de sua zona de conforto levando novos conhecimentos aos alunos, mas não é uma prática cotidiana (P5).*

As respostas anteriores mostram que tanto a escola como alguns professores sentem a necessidade de uma efetiva integração das disciplinas, sejam elas da base comum, sejam das específicas, pois as realizações de ações integradoras não são apenas oriundas de uma concepção escolar, mas partem, também, de atitudes e ações vindas de alguns professores, com a finalidade de levar conhecimentos aos alunos de uma forma dinamizada, integrada e com significados para todos.

Segundo Libâneo (2011), é bastante significativo o professor assumir uma atitude interdisciplinar, a fim de superar a fragmentação e separação dos conhecimentos; para isso é necessário que haja uma mudança de pensamento, como também em suas práticas docentes, pois os alunos não conseguirão entender uma prática interdisciplinar se o docente oferecer um conhecimento fragmentado e distante da realidade dos estudantes.

Por sua vez, Fazenda (2002) enfatiza algumas competências de professores interdisciplinares, salientando que existe a **competência intuitiva** que acontece quando há um envolvimento com a qualidade, em que utilizam a pesquisa como forma de levar seus alunos a indagação e reflexão. Relata também acerca da **competência intelectual** como sendo uma capacidade inerente ao próprio docente, que instintivamente leva esse hábito aos alunos. A autora comenta ainda sobre a **competência prática**, na qual a inovação e o poder de criação estão presentes em todos os momentos e que o docente utiliza de todos os espaços e tempos para atingir um resultado positivo em suas atividades. Completa a estudiosa, explicando sobre a **competência emocional**, em que o trabalho dos indivíduos se volta para os sentimentos e emoções, expondo os seus pensamentos como forma de aproximação entre os sujeitos.

Dessa forma, observa-se que na instituição pesquisada encontram-se esses tipos de professores interdisciplinares e que de certa forma efetivam essas competências no seu cotidiano, conduzindo-as em suas atividades em salas de aula e nos espaços escolares, de forma a atender as reais necessidades dos alunos, levando a eles a criticidade, o conhecimento, a inovação, sentimentos e afetividade.

De acordo com Barreto *et al.* (2007), os projetos integradores não se constituem parte do componente curricular, mas são um método salutar que permite fazer uma conexão entre os diversos conhecimentos e saberes das disciplinas que compõem cada semestre na concepção da interdisciplinaridade.

Para Luck (2001), a interdisciplinaridade tem correspondência com a integração dos professores, no que tange ao trabalho coletivo, com a interação das diversas disciplinas dos currículos com o contexto da realidade onde os docentes e estudantes estão inseridos, como forma de desfazer as divisões no ensino.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade surge como uma oportunidade de concretização das integrações e interações das diversas disciplinas, no sentido de aproximá-las, diminuindo ou

eliminando os conhecimentos fragmentados, e consequentemente contribuindo de forma satisfatória na melhoria da aprendizagem dos alunos, bem como na sua formação integral.

Para Paviani (2005), a interdisciplinaridade vem como forma de superar as separações existentes nos conteúdos, bem como contribuir no elo entre a teoria e a prática, desfazendo o distanciamento existente entre os diversos conhecimentos e a realidade.

Desse modo, a interdisciplinaridade assume papel importante no que diz respeito à aproximação dos conteúdos, como forma de eles “conversarem entre si”, evitando o distanciamento e as separações, fazendo com que os conhecimentos possam interagir entre eles de forma dinamizada e interativa.

Corroborando com essas ideias, Bedin e Del Pino (2016) comentam que a interdisciplinaridade contribui na interação entre professor e aluno, pois envolve a participação colaborativa e o diálogo, permitindo, assim, um espaço de integração entre os vários conhecimentos e saberes, de diversas linguagens, símbolos e códigos, favorecendo a participação e interação nos processos de ensino e aprendizagem.

Nessa linha de pensamento, a interdisciplinaridade tem como proposta conversar com os demais conhecimentos e demais disciplinas numa relação de trocas, no processo de reciprocidade, rompendo as barreiras dos diversos conhecimentos e de um ensino uniformizado.

Segundo Rocha Filho, Basso e Borges (2007), o trabalho interdisciplinar se torna uma necessidade quando o intuito é promover a aprendizagem. Os autores comentam que os conteúdos trabalhados na escola só podem ter significado e capacidade de motivar os alunos quando estes são integrados aos novos saberes e competências. Por sua vez, Araújo (2003) enfatiza que mesmo que os projetos interdisciplinares trabalhem com diversos temas nas diversas disciplinas, sendo estes temas oriundos a partir de um tema específico de uma determinada disciplina, fazem com que ainda essas temáticas não apresentem elementos de conversação e ligação entre elas.

Portanto, é relevante rever a aplicabilidade dos projetos interdisciplinares¹ como forma de integrar as diversas disciplinas, pois só trarão benefícios aos alunos e comunidade escolar se os sujeitos tiverem uma melhoria de aprendizagem, como também puderem adquirir

¹Enfatiza-se que os projetos interdisciplinares não foi o campo de estudo presente nos questionários desta dissertação. Dessa forma, eles aparecem no texto como uma resposta dos participantes da pesquisa.

conhecimentos de forma motivada e com saberes que de em sentido à sua vida. Também é necessário observar se os projetos interdisciplinares trabalhados a partir de temáticas vêm para contribuir na efetivação de conteúdos integrados, ou se ainda se constituem como elementos isolados e fragmentados.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013) apontam como organização e gestão do currículo as aproximações disciplinares, pluridisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares e que estas devem requerer um olhar diferenciado por parte das instituições escolares, pois estas organizações disciplinares revelam as práticas pedagógicas dos professores e a organização do trabalho do aluno. Estabelecem também que essas abordagens devem perpassar todos os âmbitos organizacionais escolares, desde o planejamento pedagógico e administrativo, bem como todas as atividades que se desenvolvem na escola em seus diferentes segmentos.

Para que se possam entender as abordagens interdisciplinares, é necessário compreender os aspectos que as envolvem, pois quando se pensa em termos interdisciplinares aparentemente dá a sensação de todos os termos remeterem ao sentido de igualdade, mas em suas atividades práticas diferem quanto a suas abordagens e contextos. De acordo com Fazenda (2011), a **interdisciplinaridade** possui vários significados, e por esse motivo pode causar diversas interpretações quanto ao seu entendimento e sua aplicação. Para a autora, a interdisciplinaridade pode ser considerada como sendo uma mudança de atitude frente a um determinado problema, ou como sendo uma forma de substituição de conhecimentos fragmentários por conhecimentos únicos e indivisíveis.

Para Domingues (2005), a **multidisciplinaridade** tem a função de aproximar as diversas disciplinas em prol de solucionar alguns problemas específicos de uma determinada disciplina, fazendo com que estas trabalhem com metodologias específicas para atingir o objetivo pré-estabelecido. O autor explica que mesmo que as disciplinas consigam trabalhar no sentido de aproximação e cooperação, estas continuam realizando atividades de forma fragmentada e sem interação entre elas.

Dessa forma, a multidisciplinaridade trabalha com o objetivo de que as demais disciplinas possam cooperar com diversos saberes no que tange a solucionar ou aprofundar conhecimentos acerca de uma determinada disciplina. Compreende-se que mesmo a multidisciplinaridade

trabalhando no sentido de colaboração ainda em sua prática não realizam trabalhos interativos, já que ainda são encontrados elementos soltos ou separados entre si.

A **pluridisciplinaridade**, segundo Nicolescu (2003), está relacionada a um estudo profundo de um elemento de uma determinada disciplina por outras disciplinas, com o objetivo de fazer um aprofundamento desse elemento, mas com o intuito apenas de aprofundar o estudo especificamente da disciplina correspondente. Nesse sentido, a pluridisciplinaridade contribui para o aperfeiçoamento de um determinado objeto de uma disciplina, fazendo com que as demais matérias venham contribuir para a efetivação desse aprofundamento.

Desse modo, a multidisciplinaridade e a pluridisciplinaridade diferem-se entre si, haja vista que a multidisciplinaridade exerce uma relação de interação e colaboração com as mais diversas disciplinas, diferentemente da pluridisciplinaridade, que apenas contribui para o aprofundamento de uma determinada disciplina, fazendo com que os diversos saberes venham aprofundar o conhecimento de uma disciplina correspondente.

Por sua vez, Brandão (2008) comenta que a **transdisciplinaridade** tem como intuito fazer uma interação dos diversos saberes para que possam transformar, criando e recriando diversos saberes, e que estes estão além da ciência ou dos diversos saberes adquiridos por meio de um campo não caracterizado como um conhecimento científico. Nessa linha, trabalhar a transdisciplinaridade contribui para a formação do indivíduo em seu sentido pleno, de forma libertadora, fazendo com que este possa ser inserido na sociedade com conhecimentos, habilidades e competências, sendo um sujeito transformador da sociedade.

É relevante também comentar a respeito da **transversalidade**, que, segundo Araújo (2003), ainda gira em torno das disciplinas trabalhadas na escola, sendo que os temas transversais apenas passam pelos conteúdos das respectivas disciplinas. Dessa forma, as disciplinas tradicionais da escola ainda continuam sendo as disciplinas fundamentais no que tange aos conteúdos curriculares e que, de certo modo, não efetivam na prática a integração curricular.

Diante de várias abordagens acerca dos elementos que envolvem a interdisciplinaridade percebe-se que a escola procura trabalhar as diversas aproximações interdisciplinares e elementos da transversalidade como forma de superar as separações existentes nas disciplinas, levando os conhecimentos aos alunos de forma motivadora e integrada, bem como proporcionar a interatividade da comunidade escolar promovendo o trabalho coletivo, como observado no

relato do professor **P5**: “[...] *trabalhamos os projetos interdisciplinares abordando algumas temáticas da realidade e os temas vinculados ao contexto atual duas vezes ao ano*”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013) enfatizam que, para a efetivação da interdisciplinaridade, a organização curricular deve ser apresentada por áreas do conhecimento, como já visto: linguagens códigos e suas tecnologias, ciências humanas e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e matemática e suas tecnologias, como também em sua matriz curricular devem ser organizadas por intermédio dos eixos temáticos definidos por cada unidade de ensino ou pelo sistema de ensino.

Entende-se que trabalhar com os eixos temáticos permite a efetivação do trabalho coletivo, contribui para a integração dos diversos conhecimentos superando o individualismo e a separação das disciplinas e dos conteúdos determinados. Dessa forma, trabalhar com eixos temáticos permite mais abertura dos conteúdos, haja vista que os alunos juntamente com os professores podem escolher temas a serem trabalhados em sala de aula, contextualizando-os em diferentes situações.

Nesse sentido, o Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo apresenta na sua organização curricular os currículos divididos por áreas do conhecimento, sendo elas: linguagens, ciências da natureza, ciências humanas e matemática e suas tecnologias. Porém, nota-se que a matriz curricular não apresenta os eixos temáticos; todavia, apresenta áreas técnicas profissionais específicas de cada curso, como podem ser observadas nas matrizes curriculares dos cursos do eixo tecnológico de gestão e negócios nos Quadros 6 e 7.

Assim, na página seguinte, o Quadro 6, com a Matriz Curricular do Curso Técnico de Nível Médio em Administração:

Quadro 6– Matriz Curricular do Curso Técnico de Nível Médio em Administração

	ÁREAS DO CONHECIMENTO E ÁREA PROFISSIONAL	COMPONENTES CURRICULARES	Carga Horária por série			C/H Total	VTO TCO
			1ª Série	2ª Série	3ª Série		
LEI 9394/96 / DECRETO FEDERAL N° 5154/04	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	105	70	105	280	-
		Artes	-	-	35	35	-
		Informática	70	-	-	70	-
		Educação Física	-	70	-	70	-
		Língua Inglesa	70	-	-	70	-
		Língua Espanhola	-	70	-	70	-
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	Geografia	70	70	35	175	-
		História	70	70	35	175	-
		Filosofia	35	35	35	105	-
		Sociologia	35	35	35	105	-
		Ensino Religioso	35	-	-	35	-
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Matemática	70	70	70	210	-
		Física	70	70	35	175	-
		Química	70	70	35	175	-
		Biologia	70	70	35	175	-
	SUBTOTAL		770	700	455	1.925	-
	Educação Profissional Técnica	Fundamentos da Administração	70	70	-	140	-
		Contabilidade Geral	70	-	-	70	-
		Introdução à Estatística	-	70	-	70	-
		Direito	-	70	70	140	-
		Gestão da Produção e Materiais	-	-	105	105	-
		Gestão Financeira e Orçamentária	-	70	-	70	-
		Gestão de Organização, Sistemas e Métodos	-	-	105	105	-
		Economia e Mercado	70	-	-	70	-
		Matemática Financeira	70	-	-	70	-
		Marketing e Vendas	-	-	105	105	-
		Empreendedorismo	-	-	105	105	-
		Gestão de Pessoas	-	70	105	175	-
	SUB-TOTAL		280	350	595	1.225	-
	Carga Horária Anual		1.050	1.050	1050	3.150	-
	Visita Técnica Orientada-VTO ou Trabalho de Campo Orientado-TCO		-	-	-	30	-
	Carga Horária Total		1.050	1.050	1.050	3.180	30

Fonte: Plano de Curso do eixo de gestão e negócios (2017).

Já na página seguinte, o Quadro 7, com a Matriz Curricular do Curso Técnico de Nível Médio em Serviços Jurídicos:

Quadro 7 - Matriz Curricular do Curso Técnico de Nível Médio em Serviços Jurídicos

	ÁREAS DO CONHECIMENTO E ÁREA PROFISSIONAL	COMPONENTES CURRICULARES	Carga Horária por série			C/H Total	VTO
			1ª Série	2ª Série	3ª Série		TCO -
LEI 9394/96 / DECRETO FEDERAL Nº 5154/04	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	102	68	102	272	-
		Artes	-	-	34	34	-
		Informática	68	-	-	68	-
		Educação Física	-	68	-	68	-
		Língua Inglesa	68	-	-	68	-
		Língua Espanhola	-	68	-	68	-
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	Geografia	68	68	34	170	-
		História	68	68	34	170	-
		Filosofia	34	34	34	102	-
		Sociologia	34	34	34	102	-
		Ensino Religioso	34	-	-	34	-
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Matemática	68	68	68	204	-
		Física	68	68	34	170	-
		Química	68	68	34	170	-
		Biologia	68	68	34	170	-
	SUBTOTAL		748	680	442	1.870	-
	Educação Profissional Técnica	Introdução ao Direito	68	-	-	68	-
		Teoria Geral do Processo	-	102	-	102	-
		Redação Técnica	68	-	-	68	-
		Informática aplicada para a Área Jurídica.	68	-	-	68	-
		Técnicas de recepção, Atendimento e Cobrança.	68	-	-	68	-
		Noções de Direito Constitucional	-	-	68	68	-
		Noções de Direito do Trabalho	-	-	68	68	-
		Noções de Direito Empresarial	-	-	68	68	-
		Noções de Direito Civil	-	68	68	136	-
		Noções de Direito Penal	-	68	68	136	-
		Noções de Direito Administrativo	-	68	-	68	-
		Processos e procedimentos administrativos	-	-	102	102	-
		Sistema Tributário Nacional	-	-	68	68	-
		Prática Organizacional de Processo Jurídico	-	-	68	68	-
		Ética e Cidadania Organizacional	-	34	-	34	-
	SUBTOTAL		272	340	578	1.190	-
	Carga Horária Anual		1.020	1.020	1.020	3.060	-
	Visita Técnica Orientada - VTO ou Trabalho de Campo -		30			-	
	Carga Horária Total		1.020	1.020	1.020	3.090	30

Fonte: Plano de curso do eixo de gestão e negócios (2017)

A matriz curricular do Curso Técnico de Nível Médio em Administração e a matriz curricular do Curso de Serviços Jurídicos apresentam as quatro áreas do conhecimento. Porém, mesmo apresentando as disciplinas por áreas de conhecimento, há a ausência dos eixos

temáticos, levando a se acreditar que na ausência dos eixos temáticos isto venha a dificultar ou não acontecer um trabalho interdisciplinar de forma satisfatória para todos os alunos. Observa-se também que, diante da organização curricular apresentada no Curso Técnico de Administração, as disciplinas são organizadas por meio de disciplinas específicas do curso, e em nenhum momento apresentam de forma explícita os eixos temáticos a serem trabalhados na escola.

Dessa maneira, a ausência dos eixos temáticos vem dificultar a integração das disciplinas sejam elas da base comum, sejam das disciplinas específicas, apontando, assim, conteúdos fragmentados e separados, não apresentando claramente ligações e conexões entre as disciplinas mostradas na matriz curricular. Araújo (2003) comenta que a educação ainda tem como objetivo o ensino das diversas matérias, porém cria possibilidades na escola em trabalhar outras temáticas que atendam às necessidades dos sujeitos onde os mesmos estão inseridos. Nesse sentido, a transversalidade oportuniza o ensino de novos conhecimentos aos alunos de uma outra forma, de diferentes situações, não apenas estes ficando presos a um conteúdo de uma disciplina, pois os sujeitos apropriam-se de novos saberes de maneira motivada, despertando neles a curiosidade e a participação na construção dos conhecimentos.

Conforme Moura (2012), a organização curricular integrada só pode acontecer quando há uma ruptura no que se relaciona às falsas contradições existentes ao longo dos tempos. O autor enfatiza que o ensino médio integrado ao técnico deve ter uma estreita relação entre os conhecimentos da base comum e das bases específicas e que estas devem ser concebidas ao longo da formação dos alunos, de acordo com os eixos do trabalho, da ciência, tecnologia e cultura, e não apenas ser elaboradas vinculadas com as disciplinas de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos.

Ainda, o mesmo estudioso propõe que a organização curricular que venha atender de maneira satisfatória o ensino médio integrado seja elaborada definindo os conteúdos das disciplinas juntamente com as atividades integradoras sob o eixo do trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Nesse sentido, sugere que as atividades integradoras sejam elaboradas e desenvolvidas a cada período letivo desta forma:

Atividades integradoras (aulas de campo, elaboração de projetos, construção de protótipos, iniciação científica etc.) sejam desenvolvidas a partir de várias estratégias/temáticas que incluam a problemática do trabalho de forma relacional da seguinte forma: Trabalho/Natureza; Trabalho/Sociedade; Trabalho/Ciência e Tecnologia; Trabalho/Cultura (MOURA, 2012, p.14).

Desse modo, em a escola trabalhando com as diversas atividades integradoras, os professores terão a oportunidade de planejar e elaborar atividades diferenciadas de forma participativa, desenvolvendo estratégias e várias temáticas, relacionando-as com os diversos conteúdos, aproximando-os do contexto sociopolítico e cultural dos alunos, contribuindo, assim, para a sua melhoria da aprendizagem.

6.1.4 Formação continuada dos professores e atualização profissional para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem

Neste metatexto, será abordada a importância da formação continuada para os docentes como forma de aperfeiçoar suas práticas pedagógicas, para que possam desenvolver suas atividades com mais propriedade e segurança, contribuindo, assim, de forma positiva e satisfatória na melhoria da aprendizagem dos alunos.

Atualmente, a formação continuada dos professores tem sido apresentada como questão primordial no âmbito da pesquisa, por se entender que é por meio dela que se pode reconhecer e compreender de que forma o ensino tem sido desenvolvido nos espaços educacionais, bem como no favorecimento de atualização profissional e o seu reflexo nos processos de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Segundo Veiga (2001), é de importância ímpar a formação inicial e continuada dos professores, pois elas e constitui como um dos meios mais singulares no processo de construção da identidade profissional, sendo que tanto a formação inicial como a formação continuada se complementam como elementos primordiais nesse processo construtivo.

Nesse sentido, sabendo da importância da formação inicial e continuada dos professores no desenvolvimento da melhoria do ensino e aprendizagem dos alunos, foi que a Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Piauí (SEDUC-PI) implantou um programa de formação continuada intitulado Programa “Chão da Escola”, como forma de responder de maneira satisfatória à meta 07 do Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014, p.60), que dispõe sobre: “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB”. Esta formação foi intitulada com o nome “chão da escola” em virtude de as reuniões serem executadas no interior das escolas nos turnos manhã e tarde todas as quartas-feiras.

De acordo com Imbernón (2004), quando a formação continuada está centrada no espaço escolar, esta contribui no desenvolvimento colaborativo de todos os professores, pois os docentes têm a oportunidade de ponderar sobre o processo da ação-reflexão-ação, no processo de reconstrução de saberes e novos valores.

Dessa forma, entende-se que a formação continuada desenvolvida na escola proporciona aos docentes trabalho em equipe, em regime de colaboração e troca de saberes e experiências, favorecendo a criticidade e a reflexão constante de atividades e práticas, contribuindo, assim, para a construção de novos conhecimentos, bem como a melhoria de sua vida pessoal e profissional.

A SEDUC-PI acredita que oportunizar uma melhor formação para os docentes da rede pública de ensino estadual possa vir a contribuir no desenvolvimento de atividades e ações dos docentes de maneira satisfatória e positiva e consequentemente colaborar na melhoria da aprendizagem dos estudantes, como também na valorização e reconhecimento dos profissionais, e isso pode ser observado na resposta de professores e coordenadores ao questionário da pesquisa:

- *O programa “chão da escola” contribui para uma análise em conjunto da realidade da escola na tentativa de melhorar a prática docente (C1).*
- *O programa “chão da escola” mostra e debate metodologias que contribuem para uma melhor relação aluno e professor e nas possíveis melhorias no processo de aprendizagem dos alunos (P6).*

Logo, nota-se que, diante das respostas dos professores e coordenadores da escola, eles reconhecem a importância do Programa “Chão da Escola” para a atualização profissional, para o aperfeiçoamento de suas práticas e na melhoria da aprendizagem dos alunos.

De acordo com Pimenta (2002), o professor sempre será uma peça fundamental no processo de aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento da sociedade, e que para a efetivação de suas ações sejam de qualidade se faz necessário que o docente seja bem qualificado e que esteja constantemente em formação.

No entendimento de Wengzynski e Tozetto (2012), a formação continuada contribui para o desenvolvimento profissional do docente, pois facilita na capacidade reflexiva constante de sua prática e nas ações coletivas, aproximando nos processos de mudanças que pretendem executar no contexto escolar.

É significativo que a formação continuada possa proporcionar estudos com temas relevantes e situações cotidianas e que atendam de forma satisfatória as reais necessidades dos sujeitos, como relata a fala do coordenador: *“O programa “Chão da escola” trabalha temas relevantes para a complementação docente em sala de aula” (C2).*

De acordo com Contreras (2002), é essencial resgatar a reflexão sobre as diversas atualizações profissionais, como forma de entender as variadas situações existentes nas práticas, pois assim o docente terá condições para entender o contexto social que envolve o processo ensino-aprendizagem, bem como compreender de maneira crítica a realidade onde os estudantes estão inseridos.

A formação continuada do Projeto Chão da Escola contribui para a construção de conhecimentos e saberes de forma integrada, fortalecendo o trabalho docente, como apresentado no relato deste professor: *“Dar um novo olhar à prática pedagógica e desenvolvimento profissional articulando novos saberes na construção da docência” (P5).*

Para Kishimoto (1999), a formação profissional do professor deve ser construída de forma integrada, como acontece com a formação da criança; assim, os conhecimentos passam por processos diferenciados, facilitando a compreensão no processo da construção do conhecimento.

A formação continuada também propicia a interação entre os sujeitos, as diversas trocas de experiências e vivências, como também oportuniza a atualização profissional, como relata este docente: *“Favorece troca de ideias, técnicas e atualização profissional” (P2).*

Segundo Imbernón (2010), a formação continuada contribui para o desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes, pois oportuniza uma elevação em seu trabalho, bem como possibilita uma transformação significativa em sua prática. Dessa forma, é importante que os professores possam participar e reconhecer os pontos positivos presentes em uma formação continuada, pois trazem transformações em sua vida nos aspectos pessoais e profissionais, como também mudanças em suas práticas, contribuindo para uma melhoria da qualidade do ensino.

Embora os professores sabendo da importância da formação continuada para o aperfeiçoamento de suas práticas e a contribuição desta na melhoria da aprendizagem dos alunos, encontram-se docentes do Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo insatisfeitos com alguns aspectos do Programa “Chão da Escola” que está sendo elaborado e desenvolvido na escola, como pode ser observado na fala de **P1**: *“Eu não tive oportunidade de*

participar deste programa, pois só é oferecido em um dia da semana, e devido incompatibilidade com meus horários não pude ainda participar do programa”.

De acordo com Delors (2003), os professores têm a necessidade de se aperfeiçoarem e atualizarem seus conhecimentos, mas estes devem se organizar de modo a participar de uma atualização profissional não como uma imposição de melhorar suas práticas, mas também de privilegiar diversas experiências e vivências em todos os setores, sejam eles sociais, sejam econômicos, políticos e culturais.

Nesse sentido, é de suma importância a participação dos professores na formação continuada, para que eles possam aprimorar suas práticas docentes, tornando as atividades não como fardos, mas como atividades prazerosas e enriquecedoras na melhoria do processo de ensino-aprendizagem. A formação continuada proporciona na escola diversas possibilidades de mudanças, rompendo com os velhos paradigmas, levando aos professores novos conhecimentos para o aperfeiçoamento de suas práticas, contribuindo na reflexão e discussão dos problemas vivenciados, como forma de encontrar soluções para a melhoria do ensino e aprendizagem dos alunos.

É fundamental que o professor se sinta parte da escola, que ele possa vivenciar e participar ativamente da formação continuada, pois assim terá a oportunidade de sentir novas experiências, novas formas de ver o mundo, com um olhar diferenciado da escola na qual atua, fortalecendo sua identidade docente e o seu poder de criticidade e reflexão. Porém, no Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo encontra-se professor questionando a respeito da contribuição da formação continuada, fazendo com que o mesmo não consiga se firmar como um sujeito autônomo e crítico diante do contexto onde está inserido, como pode ser observado na fala do professor **P3**: *“A contribuição do Programa “chão da escola” se faz em parte, pois o mesmo é muito focado no ensino médio tradicional ”.*

Trabalhar a formação continuada em uma escola de ensino médio integrado leva a superar alguns desafios, pois esta formação tem de atender às necessidades da escola, como também aperfeiçoar o desenvolvimento profissional de todos os professores, sejam eles da base comum, sejam da base técnica, pois todos devem fazer parte desse processo, já que os conhecimentos devem ser levados aos alunos de forma integrada e contextualizada, não havendo separação entre as bases curriculares.

Nessa linha de argumentação, a formação continuada do Programa “Chão da Escola” tem deixado lacunas e sentimentos de separações no que respeita ao aperfeiçoamento e atualização profissional dos docentes das áreas técnicas, como respondido pelo professor **P4**: “*Os professores da base técnica não participavam desse programa, só agora neste ano de 2018 é que os professores da área técnica irão participar*”.

De acordo com Oliveira (2006), o professor da área técnica não é visto como um profissional docente, mas apenas como um profissional de outra área que também ministra aulas. Porém, atualmente para o seu reconhecimento, o professor não necessita apenas de competências necessárias e domínio de conteúdo, é também necessário que tenha titulações adequadas para o exercício docente.

Assim, é de grande valia que os professores participem de formações para o aperfeiçoamento de suas práticas, de atualizações profissionais e aquisições de novos conhecimentos, sendo sujeitos modificadores e transformadores da realidade onde estão inseridos, pois são peças fundamentais no processo de mudança na escola, visto que conhecem a realidade da instituição, podendo, assim, colaborar de maneira efetiva na execução de ações e atividades que venham a melhorar a qualidade do ensino e no processo ensino-aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, percebe-se que o coordenador também vê a formação continuada para os professores das áreas técnicas como algo positivo e necessário para um melhor desenvolvimento tanto do professor como do aluno:

- *É de suma importância que os profissionais bacharéis venham a participar da formação continuada do programa chão da escola, pois o espaço de diálogos e trocas de experiências promovida na formação vêm ajudá-los principalmente na parte didática uma vez que não são trabalhadas essas temáticas em sua formação (CI).*

Nesse sentido, acredita-se que a participação de todos os professores na formação continuada contribui na melhoria do ensino-aprendizagem dos alunos, pois assim os docentes têm a oportunidade de rever suas práticas, trocar experiências e vivências uns com os outros, encontrando soluções para os problemas existentes na escola, como também favorece o fortalecimento de um trabalho coletivo, a fim de que juntos possam obter resultados satisfatórios para todos os envolvidos.

Dessa forma, é imprescindível que os professores da escola participem da elaboração e desenvolvimento das propostas de formação continuada, evitando, assim, uma formação centralizada e que não venha a atender às reais necessidades da escola, bem como deixa de ter

um olhar sensível quanto às práticas e vivências dos docentes, seus conhecimentos e saberes, suas percepções e suas diferentes formas de ensinar. De acordo com a resposta de um coordenador (C1): *“As temáticas trabalhadas na formação continuada do programa chão da escola são sugeridas pela SEDUC/PI juntamente com os profissionais do Instituto Antonino Freire”*.

Segundo Fullan e Hargreaves (2000), toda mudança na educação deve envolver a participação dos professores, pois quando não são incluídos nesse processo a mudança pode surtir efeitos contrários, já que o docente que assume um papel de liderança deve compreender todo o processo no que tange à identificação e promoção nas melhorias educacionais.

De acordo com Garcia (1999), para que qualquer proposta de formação continuada tenha sucesso, é necessário ver o que os professores pensam e o que fazem em suas práticas, pois a formação continuada está intimamente ligada ao papel do professor e às possíveis mudanças em suas atividades docentes.

Para Imbernóm (2010), a formação continuada centrada no espaço escolar deve envolver estratégias elaboradas pelos formadores e professores, sendo estes os dirigentes da formação, porque assim têm a oportunidade de responder de maneira satisfatória às reais necessidades da escola, elevando a qualidade do ensino e a melhoria do ensino e aprendizagem na escola. Dessa maneira, quando as propostas dos cursos de formação são estabelecidas e elaboradas por outras pessoas, estas nem sempre estão considerando as práticas e as ações dos professores da escola, de suas vivências e de seus olhares diante da realidade onde os docentes e alunos estão inseridos, fazendo com que o docente não se sinta como um sujeito social de suas ações e práticas, apenas vistos como meros receptores e transmissores de conhecimentos.

Assim, compreende-se que, para que haja uma melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, se faz necessária a participação dos professores juntamente com os formadores da formação continuada, pois os docentes conhecem a realidade e o contexto social onde estão inseridos, podendo contribuir de forma efetiva nas discussões e trocas de experiências, aperfeiçoando ainda mais sua prática docente, como também sua percepção crítica e autonomia de suas ações. Portanto, é fundamental que o professor perceba que ele deve ser um constante aprendiz, sendo um agente propositivo e transformador. Dessa forma, é essencial que ele busque uma formação profissional contínua, para que assim possa refletir sobre suas práticas, bem

como apropriar-se de novos conhecimentos, contribuindo na melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

De acordo com Perrenoud (2000), nem sempre os profissionais que possuem conhecimentos ou capacidades irão desenvolver atividades de forma adequada e aplicadas em momentos apropriados. Nesse sentido, percebe-se pelo relato de um coordenador que mesmo alguns professores participando da formação continuada do Programa “Chão da Escola” ainda não conseguem mudar suas práticas em sala de aula: *“Alguns professores, mesmo participando das discussões na formação continuada, estes ainda permanecem com as mesmas atitudes em sala de aula” (C1).*

Freire (2006) destaca que o professor que não trata com seriedade a sua formação, aquele que não procura estudar para exercer suas atividades com segurança, este não tem domínio para coordenar atividades em sala de aula. Desse modo, é imprescindível que haja a participação de todos os professores na formação continuada, pois quando apenas uma minoria participa da formação subentende-se que uma pequena parte dos profissionais estão habilitados para exercerem suas atividades de forma adequada e satisfatória para todos os alunos.

Segundo a resposta de um dos coordenadores, as expectativas iniciais quanto à proposta da formação continuada do Programa “Chão da Escola” não foram alcançadas em sua totalidade: *“Ainda falta muito para conseguirmos atingir nossas expectativas, pois a participação dos professores na formação continuada precisa ser maior” (C1).*

Em vista disso, é indispensável a participação de todos os professores em formações continuadas, em que os docentes devem ter compromisso, esforço e empenho em suas ações individuais e coletivas, devem sentir a necessidade de buscar novos conhecimentos, refletir sobre suas práticas, se reinventar constantemente sempre em prol de levar melhorias para seus alunos.

7

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito de currículo é amplo, como visto no decorrer deste trabalho dissertativo, uma vez que envolve várias dimensões, dependendo do espaço, tempo e contexto onde ele está inserido, havendo fatores variados, como os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos, as vivências e conhecimentos dos alunos na sua formação, os planos pedagógicos, os objetivos a serem alcançados, como também o processo de avaliação que a escola apresenta em seus diversos níveis de escolaridade, as propostas de integração curricular, dentre outros aspectos.

Como o objetivo geral da dissertação foi analisar a implementação de uma proposta de integração curricular do eixo tecnológico do Curso de Gestão e Negócios, do Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo, destacam-se algumas considerações sobre os elementos que comprometem a aplicabilidade do currículo integrado na escola, além de explicar como se dá a formação continuada do Programa “Chão da Escola” nesta referida instituição de ensino. Sabe-se que não é possível discorrer um estudo em sua completude, porém tenta-se responder às questões norteadoras que presidiram este trabalho: como é estabelecida a prática do currículo integrado no eixo tecnológico de Gestão e Negócios? Quais são os desafios encontrados pelos professores e gestores quanto à efetivação da integração curricular no Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo?

Reconhece-se que a integração curricular garante um melhor desempenho aos alunos, mas ainda são encontradas nas escolas, inclusive no Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo, algumas dificuldades a esse respeito, possivelmente em virtude de alguns transtornos ocasionados por obstáculos administrativos como: as aulas muitas vezes são ministradas dentro de uma organização curricular que não contribui para a integração dos

conteúdos, em que cada professor ministra suas aulas de forma expositiva-dialogada, ficando a elaboração e execução de atividades diferenciadas a critério dos docentes, e não como uma forma padronizada e organizacional no ambiente escolar.

Salienta-se também que, quanto à organização curricular disposta na instituição de ensino, a quantidade insuficiente de horas nas disciplinas tem prejudicado e dificultado a integração curricular, como observado nas respostas ao questionário por parte de professores. Quanto as organizações curriculares são desenvolvidas nas escolas apenas centradas nas aulas das disciplinas, como forma de cumprir um determinado tempo estipulado para o ensino dos conteúdos, dificulta a integração das disciplinas, pois os estudantes terão apenas um espaço de tempo limitado para absorver os conhecimentos, tornando esses conhecimentos fragmentados e isolados das demais disciplinas.

Essa forma de organização curricular contribui para a separação dos conteúdos, prejudicando a integração das diversas disciplinas, dos conhecimentos e diversos saberes que poderiam adquirir no decorrer do tempo das aulas, apropriando-se dos conteúdos de forma contextualizada, e não de forma fragmentada e desagregada das demais matérias escolares. Para uma melhor organização curricular, faz-se necessário que os currículos possam se estender a todos os espaços escolares e que consigam fazer parte da realidade dos alunos, de suas vivências, suas histórias, do contexto social em que estão inseridos, integrando nos currículos atividades diferenciadas, bem como proporcionando diversos espaços de aprendizagens.

Ressalta-se também que as atividades extracurriculares contribuem na formação dos alunos, sendo um forte aliado na superação das dificuldades existentes nas escolas quanto ao tempo e quantidades insuficientes presentes nos currículos, pois assim contribuem para uma efetivação de conhecimentos mais flexíveis e diversificados, favorecendo um conhecimento mais dinâmico e interativo.

Viu-se também que o planejamento realizado na escola não acontece de forma participativa e integrada, o que pode contribuir como um elemento que dificulta o trabalho de um currículo integrado. O planejamento participativo assume uma função de promover um ensino de qualidade e satisfatório para todos, pois estimula o trabalho coletivo, bem como trabalha no sentido de descentralizar as ações, eliminando, assim, a fragmentação e ações desarticuladas e sem significados.

Nesse sentido, é importante a realização de um planejamento que aconteça com a participação de toda a comunidade escolar, estimulando a participação e integração dos conteúdos com o intuito de alcançar melhorias de aprendizagens, como também proporcionar o trabalho coletivo com a finalidade de atingir os objetivos de forma que venha atender a todos, e não apenas alguns grupos individualizados ou que aconteça um planejamento de forma fragmentada e desvinculada da realidade dos estudantes.

Destaca-se também, que um planejamento quando realizado de forma que venha aliar a teoria e a prática contribui para o fortalecimento e identidade da escola, bem como favorece a superação das separações dos conhecimentos, ajudando na concretização da integração.

O Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo trabalha os projetos interdisciplinares como forma de fazer a integração dos conteúdos e das disciplinas. Esta abordagem interdisciplinar é realizada na perspectiva de projetos, fazendo com que essas ações integradoras entre as disciplinas ou cursos venham a fortalecer a ideia de um currículo integrado contribuindo na formação dos estudantes.

Os projetos interdisciplinares trabalhados na escola surgem como uma oportunidade de concretização das integrações e interações das diversas disciplinas, no sentido de aproximá-las, diminuindo ou eliminando os conhecimentos fragmentados, e consequentemente contribuir de forma satisfatória na melhoria da aprendizagem dos alunos, bem como na sua formação integral. Mesmo assim, percebe-se que alguns professores sentem a necessidade de uma efetiva integração das disciplinas, sejam elas da base comum, sejam das específicas, pois as realizações de ações integradoras não são apenas oriundas de uma concepção escolar, mas partem também de atitudes e ações vindas de alguns professores com a finalidade de levar conhecimentos aos alunos de uma forma dinamizada, integrada e com significados para mais envolvidos.

Diante de várias abordagens acerca dos elementos que envolvem a interdisciplinaridade, foi possível notar que a escola procura trabalhar as diversas aproximações interdisciplinares e elementos da transversalidade como forma de superar as separações existentes nas diversas disciplinas, levando os conhecimentos aos alunos de forma motivadora e integrada, bem como proporcionar a interatividade da comunidade escolar promovendo o trabalho coletivo.

Os projetos interdisciplinares realizados no Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo são desenvolvidos a partir de eixos temáticos, buscando a efetivação do trabalho

coletivo, contribuindo para a integração dos diversos conhecimentos, superando o individualismo e a separação das disciplinas e dos conteúdos determinados.

Salienta-se ainda que é de suma importância rever a aplicabilidade dos projetos interdisciplinares como forma de integrar as diversas disciplinas, pois só trarão benefícios aos alunos e comunidade escolar se os sujeitos tiverem uma melhoria de aprendizagem, como também adquirir conhecimentos de forma motivada e com saberes que deem sentido à vida dos estudantes. É imprescindível também que os projetos sejam elaborados e desenvolvidos com objetivos e prazos acordados e fixados para que, desse modo, a escola possa atender de forma satisfatória as reais necessidades dos alunos e contribuir para a melhoria dos processos educacionais, como também na formação dos sujeitos.

É necessário também observar se os projetos interdisciplinares trabalhados a partir de temáticas contribuem para a efetivação de conteúdos integrados, ou ainda se constituem como elementos isolados e fragmentados.

Atualmente, a formação continuada dos professores tem sido destacada como questão primordial no âmbito da pesquisa, por se entender que é por meio dela que se pode reconhecer e compreender de que forma o ensino tem sido desenvolvido nos espaços educacionais, bem como no favorecimento de atualização profissional e o seu reflexo no ensino-aprendizagem dos estudantes.

Sabendo da importância da formação inicial e continuada dos professores no desenvolvimento da melhoria do ensino e aprendizagem dos alunos, foi que a Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Piauí (SEDUC-PI) implantou um programa de formação continuada chamado de Programa “Chão da Escola”, cuja denominação se dá em virtude de as reuniões serem realizadas no interior da escola, nos turnos manhã e tarde, todas as quartas-feiras.

A SEDUC-PI acredita que oportunizar uma melhor formação para os docentes da rede pública de ensino estadual possa contribuir para o desenvolvimento de atividades e ações dos docentes de maneira satisfatória e positiva, colaborando na melhoria da aprendizagem dos estudantes, como também na valorização e reconhecimento dos profissionais de educação.

Trabalhar a formação continuada em uma escola de ensino médio integrado leva a superar alguns desafios, pois a formação tem de atender às necessidades da escola, como também

aperfeiçoar o desenvolvimento profissional de todos os professores, da base comum ou da base técnica, todos devem fazer parte desse processo, já que os conhecimentos devem ser levados aos alunos de forma integrada e contextualizada, não devendo haver separação entre as bases curriculares.

A formação continuada desenvolvida na escola pelo Programa “Chão da Escola” proporciona aos docentes trabalho em equipe, em regime de colaboração e troca de saberes e experiências, contribuindo, assim, para a construção de novos conhecimentos, bem como para a melhoria da vida pessoal e profissional dos professores.

Embora saibam da importância da formação continuada para o aperfeiçoamento de suas práticas e a contribuição desta na melhoria da aprendizagem dos alunos, encontram-se professores na escola insatisfeitos com esse Programa da forma como ele está sendo elaborado e desenvolvido, pois relatam que apenas disponibilizar um dia exclusivo na semana dificulta a compatibilidade de horários dos docentes para que possam assistir à formação. Além disso, outro motivo de discordância é a não participação dos docentes em geral no que tange à elaboração de temas e na organização direta do Programa “Chão da Escola, o que contribui para a resistência e dificuldade dos professores em não participarem da formação continuada.

Nesse sentido, é fundamental que o professor se sinta parte da escola, que possa vivenciar e participar ativamente da formação continuada, pois assim terá a oportunidade de vivenciar novas experiências, novas formas de ver o mundo, com um olhar diferenciado na escola na qual atua, fortalecendo sua identidade docente e o seu poder de criticidade e reflexão.

É imprescindível que os professores da escola participem da elaboração e desenvolvimento das propostas de formação continuada, evitando uma formação centralizada e que não venha a atender às reais necessidades da instituição de ensino, pois uma formação que não tem um olhar sensível quanto às práticas e vivências dos docentes, quando não leva em conta os conhecimentos e saberes, as percepções e as diferentes formas de ensinar dos educandos, trabalha no rumo de uma formação sistemática, padronizada e centralizadora.

Para que haja uma melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, se faz necessária a participação dos professores junto com os formadores da formação continuada, pois os docentes conhecem a realidade e o contexto social onde eles próprios e os alunos estão inseridos, podendo contribuir de forma efetiva nas discussões e trocas de experiências,

aperfeiçoando ainda mais sua prática docente, como também sua percepção crítica e autonomia de suas ações.

Portanto, espera-se que as discussões apresentadas nesta dissertação sejam convidativas e estimulantes para reflexões acerca dos diversos elementos que comprometem a aplicabilidade de um currículo integrado, bem como a compreensão de funcionamento da formação continuada promovida pelo Programa “Chão da Escola” para a melhoria da aprendizagem dos alunos e na qualidade do ensino, não apenas para firmar a identidade de uma única escola, mas para poder entender aspectos que envolvem as dificuldades das escolas de ensino médio integrado quanto à integração dos seus currículos.

REFERÊNCIAS

- ADAMATTI, Ivo; IOPPI, Maria do Carmo. **Coletânea de legislação do ensino de 1º, 2º e 3º graus**. Caxias do Sul: EDUCS, 1982.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Estudo de caso e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.
- ARAÚJO, Ulisses Ferreira. **A construção de escolas democráticas: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências**. São Paulo: Moderna, 2002.
- _____. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna, 2003.
- AZEVEDO, Gilka Vicentini Ferreira de. **Do ensino de 1º. grau, legislação e pareceres**. Brasília: Ministério da Educação e da Cultura; Departamento de Documentação e Divulgação, 1979.
- BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisas de survey**. Tradução Guilherme Cezario. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- BARACHO, Maria das Graças; SILVA, Antônia Francimar da; MOURA, Dante Henrique; PEREIRA, Ulisseia Ávila. Ensino médio integrado à educação. Políticas Públicas de formação de professores e de financiamento. Algumas reflexões e proposições acerca do ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio. Salto para o futuro. **Boletim n. 07**, p.79, 2006. Disponível em: portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf. Acesso em: 26 out. 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARRETO, Ana Beatriz Pérez Cabrera Mafra *et al.* Uma experiência interdisciplinar: o Projeto Integrador na Licenciatura em Espanhol do CEFET/RN. **Holos**, Natal, RN, ano 23, v. 3, p. 1-15, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/124>. Acesso em: 27 out. 2018.
- BEDIN, Everton; DEL PINO, José Cláudio. Qualificação e formação docente: a interdisciplinaridade nas reuniões por área na politecnia. **Revista Educação**, Santa Maria, RS,

v. 41, n.1, p. 107-120, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/16165>. Acesso em: 26 out. 2018.

_____. A visão discente sobre o currículo: Avanços no Ensino Médio Politécnico. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS – SINTEC, III. 2014. **Anais...**, Rio Grande, RS, 2014, p.454. Disponível em: <http://www.casaleiria.com.br/sintec3/sintec3.htm>. Acesso em: 27 out. 2018.

BERGER FILHO, Ruy Leite. Educação Profissional no Brasil: Novos Rumos. **Revista Ibero Americana de Educação**, Brasília, n. 20, maio-ago. 1999. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie20a03.htm>. Acesso em: 24 nov. 2018.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: A escola pública no processo de democratização da sociedade. **Revista Actar Scientiarum - Education**, Maringá, v. 34, n. 2, p.157-168, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=303325733002>. Acesso em: 26 out. 2018.

BRANDÃO, Carlos Antônio Leite. Introdução à transdisciplinaridade. In: PAULA, João Antonio de. (org.). **A transdisciplinaridade e os desafios contemporâneos**. Belo Horizonte: UFMG, 2008. p. 17-39.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial da União**, Seção 1, 26 set.1909 (Publicação Original). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 16 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 26 out. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 63.914, de 26 de dezembro de 1968. **Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio - PREMEM**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-63914-26-dezembro-1968-405261-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 26 out. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 85.431, de 01 de dezembro de 1980. **Programa de Expansão e Melhoria do Ensino - PREMEN**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-85431-1-fevereiro-1980-434826-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692/1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 26 out. 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 28 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 26 out. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2208-17-abril-1997-445067-norma-pe.html>. Acesso em: 02 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: Apresentação dos temas transversais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF, MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>. Acesso em: 24 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer do CNE/CEB nº 16, de 05 de outubro de 1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**. Brasília, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf. Acesso em: 24 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Bases legais. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 24 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 26 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**: Documento base. Brasília, dez. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 26 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394/1996, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm. Acesso em: 26 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI,

2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 26 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação 2014-2024 - PNE**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 26 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Diretoria de Política de Educação Profissional e Tecnológica. **Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos**. 3. ed. 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41271-cnct-3-edicao-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394/1996 e 11.494/2007; revoga a Lei nº 11.161/2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 28 out. 2018.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; LELIS, Isabel Alice. A relação teoria e prática na formação do educador. In: CANDAU, Vera M. F. (org.). **Rumo a uma nova didática**. 16. ed. Rio de Janeiro. Vozes, 2005.

CASAGRANDE, Andrea; BEGNINI, Sérgio. Educação integral em tempo integral: O planejamento como ferramenta na gestão. **Revista do Centro do Ciências Naturais e Exatas - UFSM**, Santa Maria, RS, v. 18, n. 4, p.1430-1442, dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reget/article/view/15089/pdf>. Acesso em: 27 out. 2018.

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CALISTO LOBO. **Relatório Anual**. Floriano, Piauí, 2018. 9 p.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHEMIN, Beatris Francisca. **Manual da Univates para trabalhos acadêmicos**: planejamento, elaboração e apresentação. 3. ed. Lajeado, RS: Univates, 2015.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, Niterói, RJ, ano 3, n. 3, p. 2-14, 2005. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122/5087>. Acesso em: 27 out. 2018.

_____. **A formação integrada**: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. Ensino médio integrado: concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____; RAMOS, Marise N. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/45/42. Acesso em: 24 set. 2018.

CONTRERAS, José. A Autonomia de Professores. São Paulo: Cortez, 2002. In: **Revista de Educação-Apostila PEB II**, do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo - APEOESP, São Paulo, p. 28-41, fev. 2010. Disponível em: www.apeesp.org.br/d/sistema/publicacoes/143/arquivo/apostila-peb-ii-site.pdf. Acesso em: 14 nov. 2018.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. **O Ensino Profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: UNESP, 2000.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

DOMINGUES, Ivan. (org.) **Conhecimento e transdisciplinaridade II: aspectos metodológicos**. Belo Horizonte: UFMG, 2005. p.17-111. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?isbn=8570414471>. Acesso em: 20 ago. 2018

DOMINGUES, José Juiz; TOSCHI, Nirza Seabra; OLIVEIRA, de João Ferreira. A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 70, p. 63-79, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000100005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 26 out. 2018.

ESCOTT, Clarisse Monteiro; MORAES, Márcia Amaral Correa de. História da Educação Profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, IX, 31 jul. a 03 ago. 2012, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. **Anais...**, 2012, p. 1-17. Disponível em: www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.51.pdf. Acesso em: 27 out. 2018.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Didática e interdisciplinaridade**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2002.

_____. **Práticas interdisciplinares na escola**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

_____. (org.). **O que é interdisciplinaridade?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS - FORGRAD. O currículo como expressão do projeto pedagógico: um processo flexível. Texto elaborado a partir da Oficina de trabalho de Niterói/RJ, realizada de 17 a 19 abr. 2000. **Anais...**, Niterói, maio 2000. Disponível em: abecin.org.br/data/documents/Curriculo_como_expressao_1.pdf. Acesso em: 15 set. 2018

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e no Ensino Médio. In: _____; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise N. (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p.1-16. Disponível em: redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/.../1392215640_CONCEPÇÕES%20E%20MUD... Acesso em: 27 out.2018 .

_____.; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise N. Ensino Médio integrado à educação profissional: concepção e experiências de ensino integrado. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. Salto para o futuro. **Boletim** n. 07, maio/jun. 2006. Disponível em: portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf. Acesso em: 27 out.2018.

_____. Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A gênese do Decreto n.5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita**. Ensino Médio Integrado Concepção e Contradições.3.ed.São Paulo: Cortez,2012.

_____.;_____.;_____. (orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FIOR, CamilaAlves. **Contribuições das atividades não obrigatórias na formação universitária**. 2003. 136 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo, 2003. Disponível em: www.bdae.org.br:8080/bitstream/123456789/1113/1/tese.pdf. Acesso em:20 nov.2018.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

GANZELI, Pedro. O Processo de Planejamento Participativo da Unidade Escolar. **Revista on line de política e gestão educacional**, Araraquara, São Paulo, n. 1, p. 1-16, 2001.DOI prefix: 10.22633/rpge. Disponível em:<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9129>. Acesso em: 14 nov.2018.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto Editora Portugal,1999.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. **A educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no Paraná: avanços e desafios**.2009. 148 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 27 fev. 2009. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/D09_oliveiragarcia.pdf. Acesso em: 14 nov.2018.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRABOWSKI, Gabriel. Salto para o futuro. Ensino médio integrado à educação profissional. **Boletim n.07**, maio/jun. 2006. Disponível em:portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf. Acesso em: 27 out.2018.

HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento; NASCIMENTO, José Mateus. Sobre práticas integradoras: um estudo de ações pedagógicas na educação básica. **Revista Holos**, Natal, RN, v. 4, edição especial Dossiê Educação e Juventude, ano 31, p. 63-76, 2015. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/issue/view/80>. Acesso em: 24 nov. 2018.

HERNANDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalhos**: O conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artmed, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a Educação Infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP, ano XX, n. 68, dez. 1999. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a04v2068. Acesso em: 15 nov. 2018.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e prática da pesquisa. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2007.

LAKATOS, Eva; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

_____. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de Integração Curricular**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2008.

_____. Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCK, Heloísa. **Pedagogia da interdisciplinaridade**. Fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli, Eliza Dalmazio Afonso de. **A Pesquisa em Educação**. Abordagens Qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de; LOPES, Alice Casimiro. **Currículo e competência**. Disciplinas de integração curricular: histórias e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MACHADO, Lucília. Desafio da organização curricular do ensino integrado. Ensino Médio e Técnico com Currículos Integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa.

Salto para o futuro. Ensino médio integrado à educação profissional. **Boletimn.07**, maio/jun. 2006. Disponível em: portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf. Acesso em: 27 out. 2018.

MALHOTRA, Naresh K. *et al.* **Introdução à pesquisa de marketing**. São Paulo: Prentice Hall, 2005.

MATUS, Carlos. **Política, planejamento & governo**. 2. ed. Brasília: IPEA, Série IPEA, 143, v. 2, p.4-481, 1993. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/.../Matus-Politica-Planejamento-e-Governo-Tomo-I>. Acesso em: 27 out. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOLINA, Sergio; RODRÍGUEZ, Sergio. **Planejamento Integral do Turismo**. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132003000200004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 26 out. 2018.

_____; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.

MORAES, Francisco de; KÜLLER, José Antônio. **Currículos integrados no Ensino Médio e na Educação Profissional: desafios, experiências e propostas**. São Paulo: Senac, 2016.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: Currículo, conhecimento e cultura**. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 02 set. 2018.

MOURA, Dácio Guimarães de; BARBOSA, Eduardo Fernandes. **Trabalhando com projetos: planejamento e gestão de projetos educacionais**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MOURA, Henrique Dante. A organização curricular do ensino médio integrado a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. **Revista Labor**, Fortaleza, CE, n.7, v.1, p. 1-19, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/6702>. Acesso em: 26 out. 2018.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 2003.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos Projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências**. 7. ed. São Paulo: Érica, 2009.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales de. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. **Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v.11, n. 2, p. 3-9, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/363>. Acesso em: 26 out. 2018.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais: Uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti_evolucao.pdf. Acesso em: 26 out. 2018.

_____. (org.). **Perspectivas da Educação Profissional de Nível Médio: Proposta de diretrizes curriculares**. São Paulo: Fundação Santillana: Moderna, 2012.

PADILHA, Paulo R. **Planejamento Dialógico: Como construir o Projeto Político Pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade: conceito e distinções**. Porto Alegre: Edições Pyr, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIAUÍ (Estado). Secretaria de Estado de Educação. Unidade de Educação Técnica e Profissional. **Plano de Curso Técnico de Nível Médio em Administração na forma integrada ao Ensino Médio**. Eixo Tecnológico: gestão e negócios. 2017.

PIAUÍ (Estado). Secretaria de Estado de Educação. Unidade de Educação Técnica e Profissional. **Plano de Curso Técnico de Nível Médio em Serviços Jurídicos na forma integrada ao Ensino Médio**. Eixo Tecnológico: gestão e negócios. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas: Papyrus, 2002.

PONTE, João Pedro da. Estudos de caso em Educação Matemática. **Bolema– Boletim de Educação Matemática**, Lisboa, ano 19, n. 25, p. 105-132, 2006. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3007/1/06-Ponte%28BOLEMA-Estudo%20de%20caso%29.pdf>. Acesso em: 25 set. 2018.

PRADO, Maria E. Brisola Brito. Pedagogia de Projetos: fundamentos e implicações. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (orgs.). **Integração das Tecnologias na Educação: Salto para o futuro**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Brasília, 2005, p. 12-17. Disponível em: www.pucrs.br/ciencias/viali/tic_literatura/livros/Salto_tecnologias.pdf. Acesso em: 20 nov. 2018.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n.116, p. 771-778, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302011000300009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 26 out. 2018.

_____. Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à educação profissional. Eja e educação profissional. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n.1, p. 65-85, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11029>. Acesso em: 26 out. 2018.

_____. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise N. (orgs.). *Ensino Médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo; Cortez, 2005. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/.../texto-concepcao-do-ensino-medio-integra...> Acesso em: 12 set. 2018.

_____. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. **Ensino Médio integrado: Concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica para alunos de graduação e pós-graduação**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

RIBEIRO, Ricardo. O trabalho como princípio educativo: algumas reflexões. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v.18, supl.2, p. 48-54, jun. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-12902009000600007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 26 out. 2018.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: 1930/1973**. 39. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ROCHA FILHO, João Bernardes; BASSO, Nara Regina de Souza; BORGES, Regina Maria Rabello. **Transdisciplinaridade: a natureza íntima da educação científica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PIAUI. **Formação no Chão da Escola. Documento orientador das ações de formação continuada de professores**. 2017.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PIAUI. **Formação no Chão da Escola. Documento orientador das ações de formação continuada de professores**. 2018.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de ensino-aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2001.

VERGARA, Sylvia C. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. Instituições escolares: memória, fontes, arquivos e novas tecnologias. In: SILVA, João Carlos da; ORSO, José Paulino; CASTANHA, André Paulo; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha (orgs.). **História da educação: arquivos, instituições escolares e memória histórica**. Campinas: Alínea, 2013. p. 65-78.

WENGZYNSKI, Danielle C.; TOZETTO, Suzana S. A formação continuada face às suas contribuições para a docência. *In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – AMPED Sul, IX, 2012, Caxias do Sul. Anais...*Caxias do Sul: UCS, 2012.Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/2107/513>. Acesso em: 14 set. 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta de Anuência para o Diretor do Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo

CARTA DE ANUÊNCIA DO DIRETOR

Autorizo que a pesquisadora **Glauce Barros Santos**, mestranda matriculada no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado em Ensino, pertencente à Universidade do Vale do Taquari-UNIVATES, desenvolva sua pesquisa intitulada “A integralização curricular do Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo/Floriano-PI”, sob a orientação da Prof^a. Dra. Eniz Conceição Oliveira, professora vinculada à Universidade do Vale do Taquari- UNIVATES (PPG Ensino), Lajeado/RS.

Permito também a publicação da análise dos documentos referentes ao Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo, como também dos resultados da pesquisa gerados na instituição para fins de divulgações científicas e para atividades formativas de educadores.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão usados nesta pesquisa, autorizo, ainda, a utilização do nome, imagem e dados da instituição, uma vez que a pesquisadora é docente da Rede Estadual de Ensino. Também concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue abaixo:

- 1) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 2) Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nesta pesquisa;
- 3) No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

A referida pesquisa será realizada no Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo/Floriano-PI

Floriano/PI, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do responsável pela Instituição

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos professores do Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
PARA OS PROFESSORES**

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “A integralização Curricular do Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo”, cujo objetivo é analisar as dificuldades na Integralização dos Currículos do eixo de gestão do ensino médio integrado ao técnico do Centro Estadual de Educação Profissional.

Para participar deste estudo, o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. O(A) Sr.(a) será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou se recusar a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

Esclarecemos que a pesquisa será em forma de questionário e será utilizado o *google docs* enviado ao e-mail de cada participante.

O pesquisador tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O(A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias: uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra lhe será fornecida.

Eu, _____, portador(a) do Documento de Identidade _____ aceito participar desta pesquisa.

Fui informado(a) de que a pesquisadora poderá fazer uso do material coletado como a análise documental relativa à integração curricular do Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo e os resultados dos questionários aplicados e analisados para fins de divulgações e trabalhos científicos.

Declaro que concordo em participar deste estudo. Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Florianópolis, _____ de _____ de 2018.

Nome do participante: _____

Assinatura do participante: _____

Nome e Assinatura da pesquisadora _____

Profa. Glaucete Barros Santos _____

Florianópolis, _____ de _____ de 2018.

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao coordenador de eixo gestão e negócios do Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE
PARA O COORDENADOR DE EIXO GESTÃO E NEGÓCIOS**

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “A integralização Curricular do Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo”, cujo objetivo é analisar as dificuldades na Integralização dos Currículos do eixo de gestão do ensino médio integrado ao técnico do Centro Estadual de Educação Profissional.

Para participar deste estudo, o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. O(A) Sr.(a) será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou se recusar a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

Esclarecemos que a pesquisa será em forma de questionário e será utilizado o *google docs* enviado ao e-mail de cada participante.

O pesquisador tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O(A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias: uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra lhe será fornecida.

Eu, _____, portador(a) do Documento de Identidade _____ aceito participar desta pesquisa.

Fui informado(a) de que a pesquisadora poderá fazer uso do material coletado como a análise documental relativa à integração curricular do Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo e os resultados dos questionários aplicados e analisados para fins de divulgações e trabalhos científicos.

Declaro que concordo em participar deste estudo. Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Florianópolis, _____ de _____ de 2018.

Nome do participante: _____

Assinatura do participante: _____

Nome e Assinatura da pesquisadora: _____

Profa. Glaucia Barros Santos _____

Florianópolis, _____ de _____ de 2018.

APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao coordenador pedagógico do Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE
PARA O COORDENADOR PEDAGÓGICO**

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “A integralização Curricular do Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo”, cujo objetivo é analisar as dificuldades na Integralização dos Currículos do eixo de gestão do ensino médio integrado ao técnico do Centro Estadual de Educação Profissional.

Para participar deste estudo, o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. O(A) Sr.(a) será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou se recusar a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

Esclarecemos que a pesquisa será em forma de questionário e será utilizado o *google docs* enviado ao e-mail de cada participante.

O pesquisador tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O(A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias: uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra lhe será fornecida.

Eu, _____, portador(a) do Documento de Identidade _____ aceito participar desta pesquisa.

Fui informado(a) de que a pesquisadora poderá fazer uso do material coletado como a análise documental relativa à integração curricular do Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo e os resultados dos questionários aplicados e analisados para fins de divulgações e trabalhos científicos.

Declaro que concordo em participar deste estudo. Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Florianópolis, _____ de _____ de 2018.

Nome do participante: _____

Assinatura do participante: _____

Nome e Assinatura da pesquisadora: _____

Profa. Glauce Barros Santos _____

Florianópolis, _____ de _____ de 2018.

APÊNDICE E - Roteiro do questionário para os professores

ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

Caro Professor, a sua contribuição será de grande importância ao estudo pretendido.

O sigilo é garantido por parte do grupo de pesquisa. Apenas os pesquisadores terão acesso à sua identidade, e a mesma não será divulgada por qualquer meio ou motivo.

Neste momento, sua opinião é muito importante para a pesquisa. É de grande relevância que você responda com suas palavras, de acordo com o que você pensa.

I. CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DO PROFESSOR

Nome:

E-mail:

Gênero: ☐ Feminino ☐ Masculino

Você leciona: ☐ Não ☐ Sim

Há quanto tempo? _____ anos

Em que nível de ensino?

☐ Fundamental ☐ Médio Integrado ☐ Superior ☐ Cursinho ☐ Outro – Qual?

Quantas aulas semanais?

Qual o curso da sua graduação (formação inicial):

IES:

Turno da graduação: ☐ Diurno ☐ Noturno ☐ Misto ☐ EAD

Ano de ingresso: _____ Ano de formatura: _____

Fez outra graduação? ☐ Não ☐ Sim – Qual? _____ IES: _____

Fez Pós-Graduação: ☐ Não ☐ Sim – Qual? _____ IES: _____

Qual a unidade curricular que você trabalha?

☐ Linguagens ☐ Ciências humanas ☐ Ciências da Natureza

☐ Matemática e suas tecnologias

Para os itens II e III, respondê-los com base no trabalho realizado no Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo:

II. DISCIPLINAS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

1. Houve discussão sobre os critérios para a seleção de conteúdos para o ensino médio integrado ao técnico?

☐ Sim ☐ Não ☐ Em parte

Em caso afirmativo, que critérios foram discutidos?

2. Você conhece o plano de curso do eixo gestão e negócios?

☐ Sim ☐ Não ☐ Em parte

3. Os conteúdos da base comum presentes nos planos de curso do eixo gestão e negócios atendem a proposta do ensino médio integrado ao técnico?

☐ Sim ☐ Não ☐ Em parte

Justifique sua resposta.

4. A carga horária destinada as disciplinas da base comum são suficientes para desenvolver a proposta do ensino médio integrado ao técnico?

☐ Sim ☐ Não ☐ Em parte

Justifique sua resposta

III. PLANEJAMENTO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO

1. O que mudou em seu trabalho docente, a partir da oferta do ensino médio integrado ao técnico?

2. Como se dá a integração entre as disciplinas da base comum e as disciplinas específicas dos cursos do eixo gestão e negócios?

3. Quais as ações realizadas na escola que podem caracterizar a integração dos conteúdos da base comum e base específica?

4. De que forma a formação continuada dos professores, através do Programa “Chão da Escola”, contribui no trabalho docente na modalidade ensino médio integrado ao técnico?

5. Você considera que exista separação da base comum e base específica na escola?

☐ Sim ☐ Não ☐ Em parte

Justifique sua resposta.

6. Como é realizado o planejamento das aulas?

7. Com que frequência este planejamento é realizado?

☐ Semanalmente ☐ Quinzenalmente ☐ Mensalmente ☐ Outro – Qual?

8. Quais as dificuldades encontradas quanto à integralização dos currículos da base comum com a base específica?

APÊNDICE F - Roteiro do questionário para o coordenador de eixo gestão e negócios

ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO AO COORDENADOR

Caro Coordenador, a sua contribuição será de grande importância ao estudo pretendido.

O sigilo é garantido por parte do grupo de pesquisa. Apenas os pesquisadores terão acesso à sua identidade, e a mesma não será divulgada por qualquer meio ou motivo.

Neste momento, sua opinião é muito importante para a pesquisa. É de grande relevância que você responda com suas palavras, de acordo com o que você pensa.

I. CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DO COORDENADOR

Nome:

E-mail:

Gênero: ☐ Feminino ☐ Masculino

Qual o curso da sua graduação (formação inicial):

IES:

Turno da graduação: ☐ Diurno ☐ Noturno ☐ Misto ☐ EAD

Ano de ingresso: Ano de formatura:

Fez outra graduação? ☐ Não ☐ Sim – Qual? IES:

Fez Pós-Graduação: ☐ Não ☐ Sim – Qual? IES:

Quanto tempo você atua no Ensino Médio Integrado?

Para os itens II e III, respondê-los com base no trabalho realizado no Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo:

II. DISCIPLINAS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

1. Houve discussão sobre os critérios para a seleção de conteúdos para o ensino médio integrado ao técnico?

☐ Sim ☐ Não ☐ Em parte

Em caso afirmativo, que critérios foram discutidos?

2. Você conhece o plano de curso do eixo gestão e negócios?

☐ Sim ☐ Não ☐ Em parte

3. Os conteúdos da base comum presentes nos planos de curso do eixo gestão e negócios atendem à proposta do ensino médio integrado ao técnico?

☐ Sim ☐ Não ☐ Em parte

Justifique sua resposta.

4. A carga horária destinada as disciplinas da base comum são suficientes para desenvolver a proposta do ensino médio integrado ao técnico?

☐ Sim ☐ Não ☐ Em parte

Justifique sua resposta

III. PLANEJAMENTO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO

1. O que mudou em seu trabalho docente, a partir oferta do ensino médio integrado ao técnico?

2. Como se dá a integração entre as disciplinas da base comum e as disciplinas específicas dos cursos do eixo gestão e negócios?

3. Quais as ações realizadas na escola que podem caracterizar a integração dos conteúdos da base comum e base específica?

4. De que forma a formação continuada dos professores, através do Programa “Chão da Escola”, contribui no trabalho docente na modalidade ensino médio integrado ao técnico?

5. Você considera que exista separação da base comum e base específica na escola?

☐ Sim ☐ Não ☐ Em parte

Justifique sua resposta.

6. Como é realizado o planejamento das aulas?

7. Com que frequência este planejamento é realizado?

☐ Semanalmente ☐ Quinzenalmente ☐ Mensalmente ☐ Outro – Qual?

8. Quais as dificuldades encontradas quanto à integralização dos currículos da base comum com a base específica?

APÊNDICE G - Roteiro do questionário para o coordenador pedagógico

ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO AO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Caro Coordenador, a sua contribuição será de grande importância ao estudo pretendido.

O sigilo é garantido por parte do grupo de pesquisa. Apenas os pesquisadores terão acesso à sua identidade, e a mesma não será divulgada por qualquer meio ou motivo.

Neste momento, sua opinião é muito importante para a pesquisa. É de grande relevância que você responda com suas palavras, de acordo com o que você pensa.

I. CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Nome:

E-mail:

Gênero: ☐ Feminino ☐ Masculino

Qual o curso da sua graduação (formação inicial):

IES:

Turno da graduação: ☐ Diurno ☐ Noturno ☐ Misto ☐ EAD

Ano de ingresso: Ano de formatura:

Fez outra graduação? ☐ Não ☐ Sim – Qual? IES:

Fez Pós-Graduação: ☐ Não ☐ Sim – Qual? IES:

Quanto tempo você atua no Ensino Médio Integrado?

Para o item II respondê-lo com base no trabalho realizado no Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo:

II. PROGRAMA “CHÃO DA ESCOLA”

1. Qual a importância do Programa “Chão da Escola” no ensino médio integrado ao técnico?

2. Você observa diferenças no grupo de professores entre os que participam e os que **não** participam do Programa “Chão da Escola”?

☐ Sim ☐ Não ☐ Em parte

Justifique sua resposta.

3. Quais seriam os pontos **positivos** com relação à participação dos professores das disciplinas específicas no Programa “Chão da Escola”?

4. Quais seriam os pontos **negativos** com relação à participação dos professores das disciplinas específicas no Programa “Chão da Escola”?

5. As expectativas iniciais quanto à proposta da formação continuada no Programa “Chão na Escola” foram alcançadas? Por quê?